

La actitud de escucha en la comunicación pedagógica

LA ACTITUD DE ESCUCHA EN LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

JOSÉ HUMBERTO MOTTA ÁVILA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN LENGUAJE Y CULTURA

TUNJA

2018

La actitud de escucha en la comunicación pedagógica

LA ACTITUD DE ESCUCHA EN LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

JOSÉ HUMBERTO MOTTA ÁVILA



Director:

CARLOS ARTURO LONDOÑO RAMOS

Doctor en Filosofía

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN LENGUAJE Y CULTURA

TUNJA

2018

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Tunja, Junio de 2018

A:

Martín, mi nieto; Ángela y César, mis hijos; y Tatiana, mi búsqueda. Todos ellos, mis puntos cardinales.

AGRADECIMIENTOS

El investigador expresa sinceros agradecimientos a:

Doctor Carlos Arturo Londoño Ramos, profesor de la Escuela de Filosofía, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; docente de los doctorados en Lenguaje y Cultura, y en Educación, de Rudecolombia Uptc, por dirigir la tesis, asesorar y señalar el camino de la autonomía en investigación.

Doctora Teresa Ríos Saavedra, profesora de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en Santiago de Chile; tutora de la pasantía internacional del investigador, por su acogida y generosidad en el tiempo dedicado a los conversatorios epistémicos y metodológicos que desbrozaron el camino de la tesis.

Docentes titulares de los maestros practicantes de la Licenciatura en Idiomas Modernos, por su contribución al acrisolamiento de la competencia pedagógica de los educadores noveles, y por consentir el reto de ser entrevistadas.

Estudiantes de las instituciones educativas públicas y de los grupos clase que aceptaron ser observados durante sus clases.

Padres de familia y estudiantes que dieron su consentimiento para la aplicación de la entrevista.

Rectores de las instituciones educativas públicas de Tunja que otorgaron el permiso para aplicar las técnicas de observación y de entrevista, en el marco de la tesis.

Maestros practicantes de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la Uptc, asesorados por el investigador, durante la recolección de la información, por su apoyo a la labor investigativa.

Doctores Doris Lilia Torres, Alberto Fajardo Castañeda y Martha Pardo Segura, coordinadores académicos del doctorado en Lenguaje y Cultura, por su entusiasmo en la tarea de dirigir y asegurar el posicionamiento del Programa en el concierto regional, nacional e internacional.

Contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Estudios y aportaciones previos sobre la escucha	33
1.1 Perfil epistemológico y aspectos históricos de los estudios realizados sobre la escucha	33
1.2 La escucha en el contexto de las reflexiones anatomofisiológicas, filosóficas, musicales, psicológicopsicoanalíticas y pedagógicolingüísticas	43
2. Fundamentos para la comprensión del sentido de la experiencia de escucha	81
2.1 Puntos de partida	81
2.2 La escucha en el concierto del lenguaje, la cultura y la pedagogía	99
2.2.1 Lenguaje, comunicación y escucha.	102
2.2.1.1 <i>El fenómeno del escuchar áulico, en el marco de la teoría crítica y de la teoría de la acción comunicativa.</i>	102
2.2.1.2 <i>El proceso de la comunicación humana centrado en la escucha: la conversación pedagógica como estrategia didáctica</i>	109
2.2.1.3 <i>El papel de la escucha lingüística en la construcción de subjetividad y en la constitución de sujetos discursivos</i>	115
2.2.1.4 <i>La escucha como lenguaje en acción y el acto de escucha</i>	119
2.2.2 Actitud de escucha, silencio humano y pedagogía del lenguaje.	124
2.2.2.1 <i>Las actitudes: aspectos centrales de su estudio y su pertinencia con la actitud de escucha lingüística</i>	124
2.2.2.2 <i>El silencio humano y su relación con la escucha</i>	133
2.2.2.3 <i>La “actitud de escucha”: aspectos de su ontología en el marco de una pedagogía integral del lenguaje</i>	138
2.2.3 La construcción de sentido, en el horizonte de la reflexión sobre la experiencia de la escucha áulica.	142
3. El camino de la Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educacional y Social	149
3.1 Un enfoque investigativo cualitativo, de corte comprensivo interpretativo	149
3.2.1 La fenomenología.	152
3.2.2 Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social: La propuesta de Ríos Saavedra	156
3.3 Técnicas de recolección y de análisis de la información	160
3.3.1 Técnicas de recolección	161
3.3.1.1 <i>La observación</i>	161
3.3.1.2 <i>La entrevista</i>	166

3.3.2 Técnicas de análisis e interpretación de la información: La Hermenéutica Reflexiva y la triangulación	172
3.4 Caracterización del entorno y los sujetos	174
4. Análisis de la información e interpretación de los resultados	179
4.1 Análisis de la información recogida mediante la técnica de observación, e interpretación correspondiente de los resultados	181
4.2 Análisis de la información recogida mediante la técnica de entrevista, e interpretación correspondiente de los resultados	215
4.2.1 Análisis e interpretación de resultados de la entrevista a estudiantes	221
4.2.2 Análisis e interpretación de resultados de la entrevista a docentes	260
4.2.3 Análisis e interpretación general de los resultados de la entrevista a estudiantes y a docentes, mediante la comparación de las aportaciones (nivel 1 de triangulación)	310
4.3 Triangulación (Nivel 2)	322
4.3.1 Triangulación de los resultados obtenidos mediante las técnicas empleadas	322
4.3.2 Triangulación de los resultados de la observación y de la entrevista con la literatura especializada sobre el fenómeno de la escucha áulica	325
5. Encuentro formal con las respuestas	328
5.1 Tratamiento de la respuesta a la pregunta de investigación acorde con los hallazgos sintetizados en los resultados	329
5.2. Establecimiento de la conexidad entre los resultados y los componentes del marco teórico	335
5.3. Contrastación entre los resultados de la investigación y los de otros tratamientos investigativos del fenómeno, presentados en el estado de la cuestión	337
5.4 Aseguramiento de las respuestas a las subpreguntas de investigación y del logro de sus objetivos correspondientes	346
Conclusiones	350
Referencias	357
Anexos (material complementario en formato digital DVD)	379

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Desagregación de la pregunta general y relación entre las preguntas y los objetivos</i>	22
Tabla 2. <i>Sistema de codificación de la información recolectada mediante observación.</i>	181
Tabla 3. <i>Categoría, criterios e indicadores resultantes de la actitud de escucha proactiva.</i>	232
Tabla 4. <i>Categoría, criterios e indicadores resultantes de la actitud de desescucha.</i>	185
Tabla 5. <i>Sistema de codificación de la información recolectada mediante entrevista.</i>	216
Tabla 6. <i>Categorización de estudiantes y sus grupos clase, en desescuchadores, tendientes a escuchadores y escuchadores.</i>	217
Tabla 7. <i>Categorización de docentes en desescuchadores, tendientes a escuchadores y escuchadores.</i>	218
Tabla 8. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 1.</i>	222
Tabla 9. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 2.</i>	226
Tabla 10. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 3.</i>	231
Tabla 11. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 4.</i>	237
Tabla 12. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 5.</i>	240
Tabla 13. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 8</i>	243
Tabla 14. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 9</i>	246
Tabla 15. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 10.</i>	249
Tabla 16. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 11</i>	252
Tabla 17. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 12.</i>	257
Tabla 18. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 1.</i>	260
Tabla 19. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 2</i>	264
Tabla 20. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 3.</i>	271
Tabla 21. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 4.</i>	276
Tabla 22. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 5.</i>	279
Tabla 23. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 8.</i>	282
Tabla 24. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 9.</i>	286
Tabla 25. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 10.</i>	291
Tabla 26. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 11.</i>	296
Tabla 27. <i>Resultados de la pregunta de entrevista 12.</i>	301

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Categoría 1 (EE-C1): gusto por el estudio	222
Figura 2. Categoría 2 (EE-C2): Tratamiento efectivo de temas/actividades sobre la escucha	227
Figura 3. Categoría 3 (EE-C3): Escuchar al otro/a los otros	224
Figura 4. Categoría 4 (EE-C4): La escucha propia	234
Figura 5. Categoría 5 (EE-C5): Interacción-conversación en el aula	239
Figura 6. Categoría 8 (EE-C8): Cuerpo presente, mente ausente en el aula.	245
Figura 7. Categoría 9 (EE-C9): Rendimiento académico	248
Figura 8. Categoría 10 (EE-C10): La disciplina en el aula	251
Figura 9. Categoría 11 (EE-C11): Relaciones interpersonales en el aula	255
Figura 10. Categoría 12 (EE-C12): El silencio y el ruido en el aula de clase	259
Figura 11. Categoría 1 (ED-C1): Gusto por la enseñanza	261
Figura 12. Categoría 2 (ED-C2): Tratamiento efectivo de temas/actividades sobre la escucha	267
Figura 13. Categoría 3 (ED-C3): Modos del acontecimiento de la escucha en el aula	272
Figura 14. Categoría 4 (ED-C4): La escucha propia	276
Figura 15. Categoría 5 (ED-C5): Estilo didáctico de las clases	279
Figura 16. Categoría 5 (ED-C8): Cuerpo presente, mente ausente en el aula	283
Figura 17.. Categoría 9 (ED-C9): Rendimiento académico	288
Figura 18. Categoría 10 (ED-C10): La disciplina en el aula	292
Figura 19. Categoría 11 (ED-C11): Relaciones interpersonales en el aula	298
Figura 20. Categoría 12 (ED-C12): El silencio y el ruido en el aula de clase	308

Lista de anexos

Los anexos de la tesis no se encuentran en este documento; es necesario remitirse a la carpeta adjunta de archivos comprimidos.

Anexo A. Constancia de asignación académica del investigador.

Anexo B. Guías de observación de clases PPIP.

Anexo C. Tipología del talento lingüístico: Hacia la búsqueda de escolares talentosos.

Anexo D. Portada de proyecto de aula “Más que voces, pensamientos: aprendiendo a escuchar.

Anexo E1. Carta de solicitud PPIP, IE Antonio José Sandoval Gómez, Tunja.

Anexo E2. Carta de solicitud PPIP, IE Julius Sieber, Tunja

Anexo F. Cartas de solicitud de permiso para aplicación del proyecto en instituciones educativas públicas de Tunja.

Anexo G. Formato para la observación de la actitud de escucha.

Anexo H. Guía de entrevista sobre la actitud de escucha para docentes

Anexo I. Guía de entrevista sobre la actitud de escucha para estudiantes

Anexo J. Muestra de hojas de consentimiento de docentes y estudiantes

Anexo K. Diario de campo

Anexo L. Entrevistas a docentes grabadas en audio

Anexo M. Entrevistas a estudiantes grabadas en audio

Anexo N. Entrevistas transcritas de estudiantes

Anexo Ñ. Entrevistas transcritas de docentes

Anexo O. Impacto social de la tesis: posible publicación en formato libro de un producto de la tesis

Anexo P. Impacto social de la tesis: Investigadora extranjera interesada en el tema de la tesis

Anexo Q. Grabaciones en audio de solicitudes de consentimiento informado

RESUMEN

Esta investigación cualitativa da cuenta de la existencia de un malestar en la cultura escolar áulica, reflejado en la presencia insistente del ruido, la desescucha y la akedia. Se propuso develar el sentido que le atribuyen estudiantes y docentes de Educación Básica Secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Tunja, a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro pedagógico de aula. Para lograrlo, se construyó una proto-inter-teoría o polifonía de aportaciones (anatomofisioneurológicas, filosóficas, musicales, psicológico-psicoanalíticas y pedagógico-lingüísticas) que permitió una comprensión holística del fenómeno en estudio: la escucha humana desde la actitud de escucha lingüística; concomitantemente, se empleó el modo hermenéutico, específicamente el estilo innovador de la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educativa y Social, la cual, para el análisis y la interpretación, establece un encuentro dialéctico de las propuestas de Ricoeur (la acción y el habla oral como textos), Geertz (la descripción densa) y Schütz (la actitud fenomenológica como método): Complementó lo anterior, la tétrada de pasos para la construcción de sentido elaborado, propuesta por el tesista. Se aplicaron las técnicas de la observación fenomenológica y de la entrevista semiestructurada del mundo de la vida.

Se llega al develamiento de la inexistencia de sentidos elaborados académicamente válidos y socialmente pertinentes de la escucha y de la experiencia de escucha en los sujetos moradores del aula, debido al olvido de la reflexión y la práctica de la escucha en el desarrollo microcurricular. Esto lleva a colegir que los sentidos que actualmente emergen de las actitudes (los hechos observados) y del discurso (lo expresado en la entrevista) corresponden al nivel de la actitud natural, propia de la forma práctico instrumental de habitar la vida cotidiana, por lo que no conciernen a la actitud crítico reflexiva, y en consecuencia no entran en el cono de luz, es decir, no forman parte de la *conciencia de*.

Se concluye que la escucha es la habilidad fundante del lenguaje en el ser humano y que la actitud de escucha es, ante todo, una postura ético-política frente al proceso de la comunicación pedagógica, que, por no darse de manera espontánea, es indispensable pensar en su educación para consolidar en lo social un cambio de naturaleza cultural.

Palabras clave: escucha lingüística, actitud de escucha, desescucha, acto ético-político, sentido-significado, conversación pedagógica, experiencia de escucha.

ABSTRACT

This qualitative research deals with the existence of a certain discomfort in classroom school culture, reflected in the recurrent presence of noise, “unlistening” and despondency. The aim was to unveil the sense that, both teachers and students from middle education in public institutions in Tunja, allocate to the listening experience they share in the pedagogical encounter within the classroom.

In order to achieve this, one proto-inter-theory or contribution polyphony (anatomic physio-neurological, philosophical, musical, psychological and psychoanalytic contributions) was developed, thus enabling a holistic comprehension of the phenomenon under study: human listening from the attitude of linguistic listening. Concomitantly, the phenomenological mode was used for analysis and interpretation, specifically the innovative style of Reflexive Hermeneutics in Educational Research, which establishes a dialectic encounter of Ricoeur’s (action and oral speech as texts), Geertz’s (dense description) and Schütz’s (phenomenological attitude as a method) proposals. The techniques applied were phenomenological observation and semi-structured interview of the world of life.

The achievement is the unveiling of the inexistence of academically-valid and socially-meaningful elaborated senses of listening and listening experience in the subjects within the classroom, due to the oblivion of reflection and practice upon listening in the micro-curricular development. This leads to gather that the senses currently emerging from the attitudes (observed facts) and speech (feasible in interviews) correspond to the level of natural attitude, common to the practical-instrumental manner of inhabiting daily life, which accordingly do not correspond to a critical-reflexive attitude, and as a consequence, do not enter the light cone or are not a part of *awareness of*.

As a conclusion, listening is the fundamental ability of language in the human being and listening attitude is first and foremost, an ethical-political stance before the process of pedagogical communication, which, by occurring in a non-spontaneous fashion is essential to be considered in education for social consolidation of a change in cultural nature.

Keywords: linguistic listening, listening attitude, unlistening, ethical-political action, sense-meaning, pedagogical conversation, listening experience.

Lo que está pidiendo el acto de escucha es encontrar el momento y el lugar adecuado para que los sujetos puedan apropiarse del “ser que ellos son”.

(Ríos, T., 2013, p. 127)

Introducción

Pues simplemente nos dicen que hay que aprender a escuchar; o sea, las cosas básicas, lo que uno ya sabe.

Entrevista E9 (75-76).

Claro que sí, porque los textos no los traen específicos; por lo tanto, cada docente le toca buscarse la respuesta a la pregunta “¿Yo qué hago?” Y, a veces, los docentes dicen: “¡Dios mío, yo qué hago que estos no dejan hablar!”.

Entrevista D1 (148-150).

La presente investigación titulada *La actitud de escucha en la comunicación pedagógica* se ubica en el interjuego entre el lenguaje y la cultura¹, y se focaliza hacia las habilidades comunicativas básicas, específicamente, en lo que atañe al fenómeno de la escucha humana². Dada la complejidad y lo inconmensurable del estudio de esta habilidad, se determinó profundizar en el sentido que estudiantes y docentes le atribuyen a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro áulico. Esto llevó, concomitantemente, a estudiar su actitud de escucha en el marco de la conversación pedagógica de aula.

La indagación se circunscribe en el campo de problemas de la línea de investigación del doctorado en Lenguaje y Cultura denominada *Lecturas y Escrituras*, ya que siendo estas productos culturales, también lo es la escucha lingüística. De tal manera, la escucha, la actitud de escucha y la desescucha son manifestaciones que se dan en el seno de tales macro conceptos.

En cuanto a la descripción y análisis de la situación problemática, la identificación del

¹ Esta obvia relación tiene que ver, por un lado, con la naturaleza del doctorado que adelanta el investigador y, por otro, con la naturaleza del objeto de estudio, puesto que, como se mostrará en la tesis, el escuchar, distinto del oír (anatomofisioneurología), es una habilidad lingüística que tiene realización en los planos de lo social y lo cultural.

² De entrada, cabe resaltar la importancia que tiene la audición y el escuchar en el proceso de la comunicación humana, parafraseando a Helen Keller (1933), sordociega, quien “decía” que la sordera era más dramática que la ceguera debido a que esta última aísla al ser humano de los objetos, en cambio la primera lo aleja de las personas. La desescucha es precisamente un factor de alejamiento entre los seres humanos y no es dable su presencia en el aula de clase. Es más, Helen, en ausencia de la audición, desarrolló y contó con una extraordinaria actitud de escucha, en virtud de que, desde una comprensión fenomenológica del lenguaje, éste trasciende lo verbal (el lenguaje está encarnado en las formas de vida, determina la manera como el ser humano vivencia la comunicación a partir de la producción de significado y sentido, mediante el uso de diferentes sistemas simbólicos). Y precisamente una persona sorda como ella, podría enseñarnos que quizás allí radique el problema de la comunicación en el aula: la necesidad de desarrollar la actitud de escucha. Pero es preciso tener en cuenta que esta indagación se refiere a la escucha humana, que es a su vez escucha lingüística (distinta de la escucha musical o la escucha ecológica). Etológicamente, la escucha humana emplea una metodología diferente a la de otros organismos, como la polilla, el murciélago o el delfín.

problema surgió, primero, como resultado de la experiencia con la labor docente del investigador en los niveles de Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, y en Educación Superior; segundo, como consecuencia de la actividad lectora de textos especializados sobre el fenómeno escuchador en los ámbitos social y escolar, específicamente en el contexto de la actividad áulica; y tercero, relacionado con el anterior, por la experiencia investigativa relacionada con el estudio de la inteligencia y el talento lingüísticos en jóvenes escolares, en la que se determinó la existencia de talentos relacionados con la habilidad de escucha (ver Anexo C).

En el primer caso, como orientador de la asignatura *Humanidades y Lengua Castellana* (desde 1983 hasta 2005), en dos instituciones educativas públicas –una urbana y otra rural–; complementariamente, como docente de las asignaturas *Didáctica de la Lengua Materna*, *Práctica I de la Lengua Materna* y *Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización* (a partir de 2006), ubicadas respectivamente en los semestres octavo, noveno y décimo del Programa de Licenciatura en Idiomas Modernos,³ de la Uptc, ámbito en el cual se desempeña como asesor de práctica de los maestros en formación, quienes aplican su práctica pedagógica en instituciones educativas públicas (ver Anexos A y E). En esta función, mediante la aplicación de la técnica de observación directa⁴ o *in situ*, de corte fenomenológico⁵ (se partió de la actitud natural, para seguir con la epojé-reducción eidética o actitud desinteresada y la epojé-reducción trascendental o actitud fenomenológica, y cerrar con la constitución del sentido; todo

³ Como evidencia de lo expresado, se anexa copia de la asignación académica del investigador en la Uptc, en los últimos siete años; muestras de la planilla de observación de clase por parte de los estudiantes practicantes de octavo semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos, quienes inician el desarrollo de clases en ambientes reales de aula; muestras de la planilla de observación de clases a los practicantes de último semestre del mismo programa. También se adjunta CD con muestras del registro grabado de entrevista semiestructurada aplicada a docentes titulares y a estudiantes practicantes, quienes expresan sus puntos de vista en relación con la actitud de escucha de sus estudiantes. Igualmente, se anexa muestras de las cartas de solicitud de aceptación de practicantes, dirigidas a los rectores de instituciones educativas de Tunja.

⁴ Téngase en cuenta que el investigador se desempeña como asesor de práctica en las asignaturas *Didáctica de la Lengua Materna*, *Práctica I de la Lengua Materna* y *Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización*, del plan de estudios del Programa Idiomas Modernos de la Uptc, desde el año 2006. Complementariamente, como criterio de autoridad académica, la observación se realizó teniendo presente que es una de las opciones para el desarrollo de un diagnóstico, según Rodríguez (citado por Sobrado, 2002, p. 260).

⁵ La observación directa de corte fenomenológico es, parafraseando a Calvino (citado por Calvo y Ricci, 1997, p. 93), un desgarrar el velo de las acciones y actitudes de los sujetos educativos (estudiantes y docentes), para ver el mundo áulico como si apareciese por primera vez ante nuestros ojos. Así, el horizonte de sentido lo da la actitud fenomenológica hacia el mundo escolar; por esto, acorde con Aguirre y Jaramillo (2012, pp. 55-56), “La observación fenomenológica no se da hacia el mundo externo, sino hacia la esfera subjetiva. El fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio-temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias”. En el apartado 3.3.1.1 se explica esta técnica de recolección de información cualitativa.

transversalizado por la descripción), se pudo reconocer la existencia de una situación problemática relacionada con el fenómeno del escuchar en el aula de clase, en general, y más concretamente con la actitud de escucha de los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza frente a su compromiso con la participación en la conversación pedagógica. Algunas de las acciones que indicaron perturbación de la comunicación oral en el aula de clase y que mostraron falencias en la actitud de escucha de los sujetos educativos fueron las siguientes:

- El ingreso al aula de clase no se da con presteza, se invierte un tiempo significativo para dar inicio a la actividad pedagógica. El o la docente titular o practicante dedican mucho esfuerzo para convocar la atención del grupo clase⁶.
- El ingreso al aula por parte de la mayoría de estudiantes de algunos grupos clase viene seguido de charlas sobre asuntos personales o temas distantes de los compromisos de clase.
- Cuando se logra dar inicio a la actividad de clase, algunos estudiantes ya están en quehaceres distintos a lo propuesto por el docente o el practicante.
- Es común ver el uso de celulares durante las clases, a pesar de los acuerdos establecidos en el manual de convivencia institucional.
- En algunos grupos clase es permanente el cruce de palabras soeces entre los estudiantes, generando un ambiente tenso para el diálogo pedagógico.
- En pocas ocasiones se logra la materialización de un verdadero encuentro pedagógico mediado por el uso efectivo de una comunicación eficaz.

También, la construcción del problema se apoyó en las apreciaciones de los docentes titulares y los docentes practicantes, quienes en los conversatorios y asesorías⁷ dieron cuenta de este fenómeno de la vida escolar actual, notándose la asunción de cierta “normalidad” en la

⁶ *Grupo clase* es el nombre genérico que se da en el ámbito escolar a cada colectivo de estudiantes que se reúnen como lo que tradicionalmente se denomina *curso*. Para ser grupo clase es preciso superar el sentido de agrupamiento, el cual puede darse por edad, estatura o cualquiera otra característica; un grupo clase requiere de una construcción social como encuentro de voluntades, que demanda entre otros aspectos, de interacción efectiva, liderazgo, metas, normas, organización o estructura y cierta homogeneidad; todos ellos contribuyen a otorgar identidad grupal.

⁷ Durante el desarrollo de las actividades de práctica, los asesores realizan reuniones con los docentes titulares para recibir información sobre el desempeño pedagógico de los practicantes, lo mismo que para socializar aspectos institucionales propios de la naturaleza de la práctica, emanados de la Facultad de Ciencias de la Educación o del Comité de Práctica Pedagógica de esta misma unidad académica. Igualmente, se desarrollan asesorías con los practicantes, acorde con las necesidades personales o grupales de los colectivos asignados en cada institución educativa. En estos espacios, los practicantes dan a conocer los aspectos exitosos y neurálgicos de su desempeño. Entre los segundos, han resaltado la incomodidad de no contar con las condiciones de escucha adecuadas para desarrollar lo planeado. ¿Cómo hacemos para lograr que nos escuchen y se escuchen ellos mismos?, es una pregunta reiterada en las asesorías.

presencia de la actitud de poca escucha y trabajo comprometido de los grupos clase. Además, el investigador contó con un conjunto de planillas de observación de clases, en las que registró la información relacionada con el desempeño pedagógico de los docentes practicantes de varios semestres y diferentes años (ver Anexo B). En éstas, también se registra el comportamiento como escuchas de los grupos-clase, aspecto que contribuyó con el estudio diagnóstico de la presente indagación (ver Anexo A).

En el mismo orden de ideas, en ocasiones, el bullicio y la desatención llegan a un grado tal, que algunos estudiantes del grupo clase se aventuran a solicitar que les permitan atender y aprovechar las actividades que el docente ha preparado para todos. Esta situación puede confrontarse con lo que expresaron los estudiantes en la entrevista semiestructurada del mundo de la vida (ver Anexos N y Ñ), posterior a la observación inicial, teniendo en cuenta que el diagnóstico se desplazó en el tiempo durante todo el proceso, debido a que cada observación de clase constituyó un *regreso al campo*. Igualmente, Marco (2009) expone detalladamente en toda la obra este malestar en la cultura escolar contemporánea. También, otros autores que la preceden, y que se tratan más adelante, han dado cuenta de la existencia del problema.

Todo lo anterior, mostró fehacientemente, un grado de *naturalización*⁸ (Marques, 1996) del fenómeno de la *desescucha*⁹, por lo cual ameritó profundizar en esta situación problemática como fenómeno de estudio y oportunidad de producir nuevo conocimiento.

Estos hechos fueron de importancia particular para el estudio del fenómeno del escuchar en el aula de clase actual, en las instituciones educativas públicas locales, regionales y nacionales, puesto que la literatura especializada afirma que es un problema generalizado al que no se le ha dado un tratamiento satisfactorio, pues, acorde con Segura (2010) el escuchar constituye la habilidad lingüística olvidada de los estudios científicos del lenguaje. Con base en esto, se pudo consolidar la afirmación diagnóstica sobre el escaso desarrollo de la competencia

⁸ Para el sociólogo Marques, naturalizar algo es un fenómeno que lleva a los hombres a considerar sus acciones y sus creencias como naturales. En esta perspectiva, la desescucha está siendo introyectada en la vida escolar de tal manera que el conjunto de los sujetos escolares la está tomando como algo natural de la vivencia áulica. Pero, sin duda, no lo es, puesto que son los sujetos humanos quienes determinan cómo ha de ser su vida personal y social.

⁹ Se propone el término *desescucha* para dar a entender el valor semántico negativo de la *actitud de escucha*. No tiene que ver con factores propiamente psicológicos, sino sociales y culturales que comunican algo en el contexto áulico, para el caso. En el marco conceptual es ampliado el significado de este vocablo. Morfológicamente, el término se ha formado por prefijación, empleando des-, con el significado de “acción contraria” para las formas sustantiva y verbal: *desescucha* y *desescuchar*. Lo anterior, a partir de las orientaciones de la Nueva Gramática de la Lengua Española (Real Academia Española, 2009, p. 670).

para la escucha proactiva en los sujetos educativos y los grupos clase, lo cual implica la existencia de una debilidad crítica en el progreso de la competencia comunicativa.

Visto que no se contaba con una explicación sistemática que diera cuenta de la razón del acontecer de los hechos mencionados, esta investigación buscó agotar un análisis del fenómeno escuchador desde una óptica interdisciplinaria, como se puede apreciar en el estado de la cuestión y en el marco teórico.

En cuanto a los antecedentes del problema, dado que existe una ambigüedad conceptual sobre este término, es necesario aclarar *hic et nunc* que el sentido que se empleó en esta investigación es el que se refiere a los estudios y experiencias que el mismo investigador realizó y tuvo antes de formular la propuesta de investigación, y que fueron base para dicha nueva indagación. El otro sentido, el que atañe al conjunto de investigaciones que otros autores han realizado sobre el tema general o específico de la propuesta, se dejó para el estado de la cuestión.

Hecha la aclaración, se presentan a continuación tres eventos investigativos que constituyeron los antecedentes del problema.

El primero se relaciona con el trabajo denominado *El talento lingüístico: Hacia la búsqueda de escolares talentosos*, indagación realizada en el Marco de la Especialización en Proyectos Educativos Innovadores, en la Uptc, Facultad Seccional Duitama, en el año 1997. El trabajo se realizó junto con dos colegas tutoras del posgrado mencionado. Esta propuesta buscó, mediante una estrategia de intervención pedagógica, identificar las diferentes manifestaciones de la inteligencia lingüística en grupos de escolares de tres instituciones educativas, seleccionados como población beneficiaria, a partir de lo cual se sistematizó la información y se conformó una tipología del talento lingüístico. Esta tipología se organizó en tres categorías denominadas *variante escritura*, *variante oralidad* y *variante silencio* (ver Anexo C). En la última categoría se ubicó el escuchador o escuchante como una manifestación del talento lingüístico. Cabe destacar que la categoría que recibió menos profundización fue precisamente la *variante silencio*, debido a la escasa bibliografía que se encontró en el momento y en el lugar. Este trabajo dejó las inquietudes suficientes para seguir con la exploración del silencio como manifestación del lenguaje, y el escuchador como un talento derivado de la inteligencia lingüística, propuesta por Gardner¹⁰.

¹⁰ Dos de los textos de Gardner, abordados en ese entonces, fueron, *Mentes creativas* y *Estructuras de la mente*.

El segundo evento lo constituye la asesoría metodológica al proyecto de aula interinstitucional denominado *Más que voces, pensamientos: aprendiendo a escuchar*, aplicado en varias instituciones educativas de la ciudad de Tunja y una del municipio de Villa de Leyva. Como asesor, el investigador tuvo a cargo el acompañamiento al proyecto en las instituciones educativas Antonio José Sandoval y Dulce Corazón de María, respectivamente. Lo anterior sucedió en el año 2010, en el marco del desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la Uptc (ver Anexo D). El propósito de esta intervención pedagógica fue fortalecer la capacidad de escucha en los estudiantes a través de actividades de expresión oral. La aplicación interinstitucional de este proyecto obedeció a la imperiosa necesidad de dar respuesta a uno de los aspectos álgidos del desarrollo de la práctica pedagógica, por solicitud de los mismos practicantes: convocar la escucha y el interés de los grupos en el desarrollo de las clases. También, esta experiencia dejó la curiosidad por seguir en la tarea de profundizar en el tema, pero esta vez desde la perspectiva de la construcción social de una actitud de escucha en los estudiantes.

Finalmente, los dos eventos anteriores se unieron a la experiencia de lectura del libro *Ontología del lenguaje*, de Echeverría (2007b, pp. 141-183.), puntualmente el capítulo titulado *El escuchar: el lado oculto del lenguaje*, en el que incita el interés por explorar este componente tan importante para el desarrollo personal y social de los seres humanos. Como el autor mismo lo afirma, lo que ya se ha indagado sobre el escuchar es importante, pero no es suficiente.

Con fundamento en todo lo anterior, se pasa a la formulación del problema. El fenómeno del escuchar humano amerita una seria y comprometida aventura investigativa que dé cuenta de la multitud de aspectos involucrados, desde una perspectiva interdisciplinaria, pues el escuchar es biológico, filosófico, musical, psicológico, psicoanalítico, lingüístico, pedagógico, semiótico, sociológico, antropológico...; corresponde a lo personal y a lo colectivo, a lo natural y a lo cultural; está en el silencio y en la palabra oral; está en la enseñanza y en el aprendizaje; está en la vigilia y está en el sueño; está en muchos campos que pueden abordarlo como objeto o como fenómeno de estudio. Asuntos como el sentido de la escucha áulica, la actitud de escucha, la actitud de escucha lingüística, la desescucha y la conciencia para la escucha no han sido tratados en profundidad o sencillamente no han sido estudiados. Sin embargo, se aclara que, de hecho, existen estudios significativos con perspectivas diferentes a la de esta investigación, tales como los de Echeverría (2007a, 2007b), Pérez (2012), Corradi (2006), Madaule (2006), Nancy (2007),

Novara (2003), Schaeffer (1988) y Tomatis (2010). Por lo tanto, hace falta tratarlo desde otras diversas ópticas, en virtud de que el escuchar es el lado oculto o el otro lado del lenguaje, el cual aún no se ha abordado enteramente.

Las siguientes afirmaciones de la literatura especializada sobre el tema dan cuenta de ello: “El escuchar, la habilidad lingüística olvidada”; “Normalmente suponemos que para escuchar a otras personas solamente tenemos que exponernos a lo que dicen – debemos estar con ellas, hablarles, hacerles preguntas. Suponemos que haciendo esto, el escuchar simplemente va a ocurrir. No estamos diciendo que esto no sea importante o necesario. Lo que decimos es que no es suficiente” (Echeverría, 2007b, pp. 142-143); “En general, alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua. Seguramente no discutimos su importancia, pero en la práctica no le dedicamos una atención especial” (Cassany, Luna y Sanz, 2011, p. 109); “Estudios realizados han constatado que de las habilidades comunicativas, la que más se practica es la de escuchar, pero contradictoriamente en la escuela no se ejercita suficientemente” (Aguilar, 2007); “A los docentes les cuesta cada vez más que sus estudiantes los escuchen y se rinden ante la falta de atención, que se perfila como uno de los principales desencadenantes de los retrasos en el aprendizaje” (Quiroga, 2005); Grün, citado por Ubini (2007), pone en circulación el concepto de akedia¹¹, en estos términos:

A través del palabrerío me parece está escondido éste espíritu de sordera que impide el

¹¹ La akedia, acedia, acedia o acidia identifica una actitud humana que recoge una diversidad de expresiones orientadas a un estado de pesimismo frente a la acción práctica e intelectual. Acorde con Grün (2006), Gregorio, El Grande, incluye entre sus consecuencias las siguientes: “desesperación, desaliento, mal humor, amargura indiferencia, somnolencia, aburrimiento, evasión de sí mismo, hastío, curiosidad, dispersión en murmuraciones, intranquilidad del espíritu y del cuerpo, inestabilidad precipitación y versatilidad” (p. 68). El mismo Grün (2007), afirma que “acedia significa incapacidad de estar en el momento” (p. 21). Con base en Evagrio, Grün (2014), presenta la akedia como “ausencia de placer como incapacidad de encontrar gusto a algo. [...]”. Solo hay vacío, pereza, lamentos, desgarramientos. La vida no tiene sabor. Se ha convertido en tedio, en hastío. (p. 31). Además, dice Grün (2017), que este alejamiento de sí mismo lleva al sujeto a anular su relación con “las cosas, con el momento y con las personas”. (p. 101).

Por su parte, Nault, citado por Piovano (2016), asegura que la modernidad ha olvidado la complejidad de este fenómeno. El mismo Piovano deja ver que como efecto, tal olvido ha hecho que la akedia organice “una batalla más global, lanzando sus golpes al mismo tiempo sobre la esfera física y sobre la espiritual del ser humano” (p. 38), haciendo de esta una “catastrófica situación existencial” (p. 29).

Todo lo anterior, llevado a la vida escolar y al campo de la actitud de desescucha, hace de la akedia un concepto importante a tener en cuenta, pues en la vida escolar la actitud acédica ha hachado raíces profundas, como consecuencia de lo que algunos han denominado la civilización de la akedia. Docentes y estudiantes la experimentan como resultado del estilo de vida escolar contemporáneo, recogido en factores como los siguientes: la esclavitud horaria, el activismo pedagógico, el menosprecio por el esfuerzo, la cultura del ruido y la ausencia de proyección y utilidad de lo que se realiza.

encuentro con los otros, porque el que está atacado por este espíritu de disconformidad, que es la *akedia*, en realidad lo que le hace es no dejarlo permanecer en un lugar con alguien, con otros.

Según Torralba (2009):

Pero la labor educativa ha subestimado el valor de la escucha. No nos han enseñado a escuchar, y la escucha es un arte tan difícil de ejercer como la palabra, aunque raramente prestemos atención a ella. [...] de ahí que el arte de la escucha sea más básico y fundamental que el de la palabra. [...] La crisis de la receptividad es, al mismo tiempo, la crisis de la civilización. (p. 15)

Según Gauquelin (1972):

No se puede hacer una historia de la enseñanza del arte de escuchar. Es un arte cuya importancia y dificultad se han desconocido durante siglos. Los pedagogos de todos los tiempos creyeron que bastaba reunir a los alumnos en una sala y hacerlos callar para que asimilaran al momento todos los discursos que ante ellos se pronunciaban. Este error pedagógico ha perjudicado siempre mucho a la comunicación en la enseñanza. Sólo hoy se comienza a investigar para repararlo. (p.55).

Como puede apreciarse, es grande el interés de los autores mencionados por la realización de nuevos estudios sobre el escuchar, que permitan superar la crisis de la escucha y hagan posibles nuevos develamientos en beneficio de una escuela y una sociedad más escuchadoras, dado que en el momento actual hay desconocimiento en la concepción y práctica y al mismo tiempo circula una cultura del ruido que entorpece la conversación.

Pero, además, desde la *aprehensión fenomenológica*¹² (que implica una *actitud desinteresada*¹³ del investigador, en procura de hallar los sentidos más ajustados a la realidad en estudio) de la vida cotidiana en las instituciones educativas públicas, se pudo colegir que desde la perspectiva de los estudiantes, sus condiciones socioculturales y económicas menoscaban el entusiasmo por el estudio y terminan desistiendo de la utilidad que la escuela les puede aportar para su proyecto de vida. Esto aunado al conjunto de distractores causados por la ilusión

¹² Aprehender fenomenológicamente se orienta a la intencionalidad de la mirada hacia el objeto o el hecho de estudio, por lo que es más una vivencia con fines de interpretación. La intencionalidad constituye, pues, el rasgo fundamental del ser consciente de algo o de la conciencia que es siempre de algo.

¹³ Schütz (citado por Ríos, 2013, p. 95) afirma que “El sociólogo es un observador desinteresado del mundo social”, en la medida en que “se abstiene de intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencia es él”. De esta forma, propone este concepto para dar cuenta de la actitud científica en el estudio de los hechos sociales. Para esto, el investigador realiza en sí mismo una “suspensión del juicio”, de manera que se dé la reflexión crítica que permita hallar el sentido de la experiencia meramente práctica.

tecnológica de la información –no comunicación, que es un concepto dirigido a lo estrictamente humano–, que ha creado un espejismo en la dinámica de la vida personal y social, cuyo efecto inmediato es un distanciamiento de los sujetos educativos respecto de los otros (el prójimo), y de sí mismos. Las investigaciones de Cassany (2012, p. 36), dan cuenta de ello: “Es rápido y fácil comprar un portátil o instalar wifi en las aulas de una escuela, pero requiere mucho más tiempo cambiar las prácticas, los conocimientos y los valores de las personas que tienen que usar esta tecnología”.

A partir de todo lo anterior, se hizo evidente la existencia de un problema en la cultura escolar que amerita una investigación para dar cuenta de este y abrir nuevos caminos de exploración.

Así las cosas, dado lo inconmensurable del fenómeno del escuchar en la actividad humana, se hizo indispensable delimitar la situación problemática; por ello, esta investigación de corte hermenéutico reflexivo (y trasfondo fenomenológico), siguiendo el interés y las posibilidades de indagación del investigador, decidió aportar un conocimiento científico desde la pertinencia del escuchar en el proceso pedagógico de aula y, puntualmente, desde lo que se entiende por *actitud de escucha lingüística, desescucha, sentido y experiencia* de escucha, teniendo presente que la indagación sobre los dos primeros aspectos devela el sentido de la experiencia de escucha. Por ello, la pregunta general que incitó la búsqueda fue la siguiente:

¿Cuál es el sentido que le atribuyen estudiantes y docentes de Educación Básica Secundaria, de Instituciones Educativas Públicas de Tunja, a la experiencia de escucha lingüística que realizan en el encuentro pedagógico de aula?

Para hacer alcanzable el logro de esta pregunta de investigación, se consideró viable desagregarla en cuatro subpreguntas o preguntas específicas y sus objetivos correspondientes, cuya relación paradigmática (relación vertical de las preguntas entre sí y de los objetivos entre sí) y sintagmática (relación horizontal entre las preguntas y sus objetivos) se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Desagregación de la pregunta general y relación entre las preguntas y los objetivos

PREGUNTAS	OBJETIVOS
PREGUNTA GENERAL: ¿Cuál es el sentido que le atribuyen estudiantes	OBJETIVO GENERAL: Develar el sentido que le atribuyen estudiantes

y docentes de Educación Básica Secundaria, de Instituciones Educativas Públicas de Tunja, a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro pedagógico de aula?	y docentes de Educación Básica Secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Tunja, a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro pedagógico de aula, en la perspectiva de comprender la actitud de escucha como una postura ético-política y la escucha como un fenómeno lingüístico y cultural.
Pregunta específica 1: ¿Cómo es la vivencia de la escucha lingüística por estudiantes y docentes de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica Secundaria de Tunja?	Objetivo específico 1: Describir la actitud de escucha áulica de los estudiantes y los docentes a través de la construcción de los indicadores que la evidencian.
Pregunta específica 2: ¿Cuáles son los ejes de sentido que permiten dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha en el aula?	Objetivo específico 2: Analizar narraciones y acciones de estudiantes y docentes para hallar ejes de sentido que permitan dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha en el aula.
Pregunta específica 3: ¿Cuál es la nueva interpretación que puede darse al fenómeno de la escucha en el aula?	Objetivo específico 3: Interpretar narraciones y acciones desde los ejes de sentido recuperados en el proceso analítico, para dar cuenta de la concepción de acto ético-político, como nueva interpretación del fenómeno de la escucha en el aula.
Pregunta específica 4: ¿Cómo lograr una nueva comprensión de ese fenómeno tan natural ¹⁴ y tan humano como lo es el escuchar, en la perspectiva de la	Objetivo específico 4: Comprender la escucha como la habilidad fundante del lenguaje y la actitud de escucha como postura ético-política, de modo que

¹⁴ La expresión *tan natural* significa acá, acorde con el diccionario de la RAE (2018), “que comúnmente sucede”, puesto que la escucha tiene acontecimiento entre los individuos en la vida cotidiana durante el fluir de su existencia, ya que todo ser humano habita en el lenguaje, inexorablemente.

intervención pedagógica?	devengan fundamentos para la construcción de sentidos elaborados de la experiencia de escucha y proyecten la intervención pedagógica.
--------------------------	---

Fuente. Autor

Lo expuesto en la tabla amerita las siguientes consideraciones, en el horizonte de la comprensión del problema. Primera, para mayor entendimiento de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y justificar la secuencia interrogativa y objetival de la desagregación del problema, es conveniente advertir que esta estructuración forma parte del procedimiento metodológico de la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social, de Ríos (2013). Según la proponente, para lograr un cambio en la cultura comunitaria, como puede ser el tránsito de la desescucha a la escucha, es menester primero que los sujetos desarrollen consciencia, como reflexión crítica, de su situación como escuchadores para que a partir de esto se puedan proyectar procesos de intervención educativa y social para la superación de la necesidad. Para lograr la concienciación hay que preguntarse primeramente por cómo vivencian los sujetos el fenómeno en cuestión; luego, indagar por cuáles son los ejes de sentido que emergen y hacen posible la nueva interpretación del fenómeno; seguido, se inquiere por dicha nueva interpretación, y, finalmente, se averigua por la nueva comprensión a la que se ha llegado del fenómeno en general. Con esto se da un círculo de comprensión que va desde las precomprensiones hasta la explicitación que la comprensión puede llevar a cabo.

En este orden de ideas, a esta investigación le subyace el interés de dar cuenta de la condición actual de escucha a la escuela y a la sociedad en la que está inmersa. Esta será tarea de la devolución de la información a los implicados y de la proyección académica del trabajo, mediante acciones de divulgación como publicaciones, conferencias y talleres. (Por esta razón, la pregunta por las causas y las consecuencias de la desescucha no tiene una proyección sustantiva en el mejoramiento de la habilidad lingüística de la escucha, ni en el desarrollo de la actitud de escucha en la vida escolar y social; esto la hace secundaria, pues en el proceso de develación del sentido pueden avizorarse algunas). Este es el motivo por el que la presente indagación buscó dar cuenta de esta etapa primordial de la aproximación al fenómeno escuchador en el contexto escolar.

Segunda, hay que tener presente que una pregunta principal de investigación, generalmente, no puede ser resuelta toda y de una vez, es necesario desagregarla en subpreguntas que permitan responderla paso por paso. Esto es lo que busca la secuencia de los cuatro subinterrogantes y los logros respectivos trazados en la secuencia de los objetivos: describir, analizar, interpretar y comprender. Y así como los objetivos constituyen una sucesión, también lo hacen las subpreguntas.

Tercera, al no encontrarse una teoría consolidada sobre el fenómeno escuchador áulico, esta indagación exigió la construcción de una proto-inter-teoría¹⁵ (con nuevos conceptos y un cuerpo interdisciplinario elaborado a partir de las aportaciones de los diferentes campos, aplicados por extrapolación y proyección al campo de la lingüística y la pedagogía), la cual se desarrolla desde los antecedentes hasta el marco teórico. Esta es una característica propia de tales cuerpos epistémicos debido a que de toda la producción hecha por los distintos campos disciplinares se toma aquellos aspectos que constituyen aportación, y mediante extrapolación y proyección al campo de interés se aplican en su constitución, la cual llega a ser incipiente por su misma condición. Ahora, aunque la proto-inter-teoría es una aportación de la tesis, en el tratamiento del problema no constituye el quid de la investigación, ella es indispensable para poder tratar el asunto central: el develamiento del sentido de la escucha y de la experiencia de escucha áulica, es decir la escucha como fenómeno lingüístico-cultural y ético-político; lo mismo sucede con la aplicación de la hermenéutica reflexiva en investigación educacional y social cuyo interés de su adopción no es confirmar su efectividad, ni la de las cuatro exigencias para la construcción de sentido elaborado que la complementa, expuestas en el acápite 2.2.3, como aportación del investigador a la tesis. Por lo tanto, todo se dirige a la búsqueda de método para el tratamiento del objeto complejo que es el fenómeno escuchador focalizado a la cultura escolar actual, puesto que el método no se reduce aquí al capítulo de metodología, sino que está

¹⁵ En el contexto de esta investigación, se define por proto-inter-teoría a la construcción razonada acerca de diferentes aspectos atinentes al fenómeno de la escucha, necesarios y suficientes para lograr una comprensión más que básica del mismo. Como tal, antecede a lo que podrá ser un marco analítico más ampliamente elaborado como resultado de nuevas investigaciones. En su calidad de prolegómeno, garantiza su desarrollo posterior, en razón de que quedan por llevar a cabo otras indagaciones (lingüísticas, pedagógicas, didácticas, comunicológicas...) que llevarán a la constitución sistemática de una inter-teoría de la escucha.

En condición de proto-inter-teoría, hace un encuentro de aportaciones de varias disciplinas (polifonía) con las que se describen y explican los distintos asuntos relacionados con el fenómeno en estudio, incluye constructos e hipótesis, plantea corolarios como los siguientes: no hay escuchadores sin una previa formación y educación, la escucha es la habilidad fundante del lenguaje, todo ser humano, en condiciones bioneurológicas adecuadas, desarrolla la audición que le permitirá ser un escuchador.

expresado en todo el ejercicio investigativo, incluida la selección o construcción de la teoría que ilumina el tratamiento del problema. Es decir, puede afirmarse que con la tesis se cuenta con un asidero teórico interdisciplinar, que incluye lo lingüístico-pedagógico sobre la escucha humana, que hará posibles nuevas averiguaciones desde perspectivas disímiles a la del sentido-significado de esta en la vida escolar. Consecuentemente, la proto-inter-teoría queda conectada con el método que apoya la búsqueda y develamiento de los sentidos de la escucha en la escuela. Así las cosas, se proyecta en lo extenso de la tesis la necesidad de una ontología de la actitud de escucha, teniendo en cuenta que es en la actitud en donde moran los sentidos que son expresados en acciones concretas de los sujetos educativos, por lo que es indispensable caracterizar tal actitud. Hasta aquí las consideraciones anunciadas.

De otra parte, los límites espaciales y temporales y las unidades¹⁶ de observación correspondientes al desarrollo de la indagación para dar respuesta a las anteriores preguntas y lograr los objetivos correspondientes, tuvieron realización, para el diagnóstico, en cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Tunja (determinadas por la accesibilidad del investigador debido a su recorrido itinerante con la asesoría pedagógica a maestros en formación de las asignaturas Didáctica de la Lengua Materna, Práctica I de la Lengua Materna y Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización). De estas se fijaron dos para la aplicación de las técnicas (cuyo criterio obedeció a la correspondencia con la asignación académica del investigador y a la prevención recibida en el doctorado sobre las dificultades de la extensión poblacional y el monto de la información para su posterior sistematización), durante el segundo semestre académico de 2013 y los correspondientes a los años 2014, 2015 y 2016. Las unidades de observación fueron los grupos de estudiantes y docentes titulares en los que los estudiantes de los semestres octavo, noveno y décimo del Programa Idiomas Modernos de la Uptc realizan su práctica pedagógica.

Para justificar el problema descrito supra, fue necesario considerar que una falencia notoria de la actividad pedagógica, en buena parte de las instituciones educativas de los niveles primario, secundario y terciario (inicial) es la relacionada con la cultura de la desatención y la incapacidad para la escucha proactiva. Esta es una queja general en el contexto escolar (Marco,

¹⁶ En esta investigación se emplean las siguientes denominaciones para las unidades de estudio: la *unidad de análisis* fue la escucha y la experiencia de escucha; la *unidad de observación*, la población conformada por las instituciones educativas seleccionadas; y la *unidad de información* la constituyó la muestra de grupos clase observados y la muestra de estudiantes entrevistados.

2009), que demanda una seria indagación que profundice en el fenómeno, de manera que revele aquello que aún no es posible ver y comprender desde las diferentes perspectivas con las que se ha abordado. El trabajo no se orientó en sí a dar cuenta de los diversos factores que generan esta dificultad, así como tampoco a entregar la propuesta de alternativas de solución que permitan la cualificación de la habilidad de escucha en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, en condiciones ecológico-humanas¹⁷ de dignidad y respeto, sino que se dedicó a develar los sentidos de la escucha y de la experiencia de escucha que orientan la actitud de escucha en los estudiantes y docentes; logro que constituye el basamento para los procesos de intervención pedagógica.

De otra parte, los hallazgos de esta investigación aportan abundantes beneficios para las decisiones de los docentes en el contexto áulico, ya que en el momento la profesión docente se dinamiza en ambientes poco favorables para el desarrollo humano de los maestros, quienes ven en su trabajo un quehacer fatigoso y estresante, debido a la cultura del ruido imperante en los grupos clase, y a la escasa capacidad de escucha proactiva aportada por estos para el logro de los propósitos trazados para el acto pedagógico particular. Pero, también, para los estudiantes, quienes terminan por reconocer que la labor escolar les aporta muy poco para su proyecto de vida. Por tanto, el hecho de haber encontrado que la escucha es un fenómeno lingüístico y cultural, el cual ontológicamente se caracteriza por las dimensiones ética y política, lleva a colegir que como actividad significativa tiene un impacto central en los diferentes aspectos de la vida escolar, entre los que se cuentan la construcción del conocimiento, la comunicación áulica y en el comportamiento social de los sujetos escolares.

Igualmente, se vieron favorecidos la pedagogía y el currículo. La primera, como disciplina fundante, pues tiene el compromiso de dar cuenta de los aspectos que obstaculizan su propio desarrollo en el contexto del aula como espacio para la educación y la formación. No es desatinado afirmar que un tiempo significativo del trabajo pedagógico del docente se desperdicia en llamados de atención y en un monólogo académico montado sobre el bullicio de la mayor parte del grupo clase. Tampoco es falta a la verdad aseverar que, en sus currículos, la formación de docentes carece de espacios de reflexión que los prepare para encarar la complejidad de la

¹⁷. Como es sabido, el ambiente humano se conforma por el medio físico y el medio sociocultural. En el medio físico, el ser humano es un ser corporal y se inserta en la naturaleza física; el medio sociocultural son los seres humanos con los que cada quien convive y se interrelaciona. Desde la ecología humana, como disciplina de la sociología, Boff (2000), como miembro de la *Carta de la Tierra*, hace un llamado a la humanidad a preservar la naturaleza como casa del ser humano. Considera que “todos los seres humanos están conectados entre sí formando un sistema inmenso y complejo”, en el que se interrelacionan con todo lo que existe desde una amplia concepción ética, espiritual, de comunicación y de relación.

escuela actual, en asuntos como la administración de la convivencia y de la participación productiva en el interior del aula. En segundo lugar, el currículo, en la medida en que la investigación motivó la inclusión de la asignatura Oralidad y Escucha, dentro del plan de estudios de la nueva Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, programa adscrito a la Escuela de Idiomas de la Uptc. Tal espacio de reflexión y acción sobre la relación de estas dos habilidades buscará poner en escena el protagonismo de la escucha como habilidad fundante del lenguaje y como competencia básica en la formación docente, en el horizonte de la vida escolar.

La naturaleza de la presente averiguación, también trazó proyecciones para el desarrollo social y comunitario, pues la escucha constituye un componente esencial de la estructura axiológica de la vida familiar, escolar y pública, razón que garantiza el beneficio que el conocimiento plasmado en la tesis puede ofrecer a la construcción de una cultura escuchadora en tales contextos.

Desde otro ángulo, en la revisión bibliográfica, realizada durante más de tres años, no se localizó un trabajo dedicado enteramente al tratamiento de la actitud de escucha en el ambiente escolar, ni, específicamente, a la develación de los sentidos que se le confieren a la escucha en el contexto del aula escolar; aspecto que ya fue apoyado por la tesis.

Por lo tanto, fue posible reunir el conjunto de posibles temas de abordaje del escuchar en una línea matriz de investigación que coadyuve con la resolución de problemas prácticos de la vida escolar y social (ver el capítulo de la discusión). Es decir, hay una proyección prometedora para la investigación en lingüística, comunicología, semiótica, pedagogía y sociología, entre otras disciplinas que pueden abordar el fenómeno escuchador.

Desde la producción teórica en artículos científicos y en la misma tesis, constituyó una aportación al campo del estudio sobre el fenómeno del escuchar. Tales contribuciones proyectan complementaciones a los documentos Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006, 1994), MEN, sobre los *Lineamientos Curriculares del Área de Humanidades y Lengua Castellana*, y sobre los *Estándares de competencias de lenguaje*, pues éstos no contienen directrices curriculares específicas sobre la habilidad lingüística básica del escuchar. Igualmente, el diseño de textos escolares del área de lengua se beneficia de la producción teórica de este trabajo, pues son mínimos los contenidos y las actividades que dedican al desarrollo del escuchar. Los maestros y la comunidad escolar, en general, pueden contar, ahora, con una fuente de consulta que permite a maestros e interesados adentrarse con profundidad y amplitud en el

campo de la habilidad de escucha.

Los nuevos conceptos expuestos en el trabajo (*actitud de escucha, escucha lingüística, actitud de escucha lingüística, desescucha, conciencia para la escucha, experiencia de escucha, comunicación centrada en la escucha, silencio humano*) son otra aportación al conocimiento científico particular del campo de la escucha.

También, las nuevas comprensiones, esto es, nuevas interpretaciones¹⁸ acerca de la experiencia de escucha de los estudiantes y docentes. Tales principios de comprensión permiten ahora trazar unos lineamientos para el diseño de una didáctica de la escucha que responda al reto que demandan los sentidos que actualmente se le confieren a la escucha áulica.

Igualmente, el desarrollo de talleres y conferencias es algo que se proyecta, de manera que permitan la descripción y el análisis de la forma como estudiantes y docentes realizan el escuchar, y, segundo, contribuyan con el desarrollo de la actitud de escucha; tales materiales constituyen una aportación a la didáctica del escuchar.

En consecuencia, en la vía de hallar la solución a la pregunta planteada, se construyó un camino que permite la aproximación dialéctica al fenómeno del escuchar y, específicamente, al conocimiento de los significados escondidos tras la perturbación de la comunicación en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje y en la convivencia escolar. Todo esto en la perspectiva de consolidar una educación para la escucha que posibilite la construcción social de una *actitud de escucha lingüística* capaz de permitir el encuentro pedagógico en condiciones de *dignidad y respeto*¹⁹, de alteridad u otredad, de condición ética, en términos de Lévinas²⁰(2008). En suma, la tesis abre caminos para iniciar un cambio de naturaleza cultural, desde la

¹⁸ Para Gadamer (1999), “Todo comprender es interpretar” (p. 467), puesto que la interpretación es la que lleva a la comprensión, en la medida en que esta se expresa lingüísticamente; es decir, la comprensión hay que decirla. Y esto es lo que hace esta investigación.

¹⁹ El sentido que la tesis acoge de estos dos conceptos tiene una orientación eminentemente ética. La dignidad se entiende como el valor humano por excelencia de la persona humana, que es insustituible e intransferible y que es independiente de condiciones como la posición socioeconómica, el género, la edad, la política o la religión; por eso, recupera el respeto absoluto que toda persona (estudiante y docente, para el caso) merece. Por su parte, el respeto tiene que ver acá con el reconocimiento que un sujeto hace del otro en cuanto ser humano-en-relación con el sujeto de respeto mismo, por lo que este valor demanda mutualidad. Esta dignidad y respeto se dan en el marco de las relaciones ético-discursivas de los sujetos educativos como sujetos de lenguaje que buscan resolver los conflictos que surgen de la convivencia áulica.

²⁰ En su propuesta filosófica, Lévinas realiza un estudio sobre el ser humano, desde su relación con los otros, es decir, desde la alteridad. Lévinas resalta la ética sobre la metafísica. Este pensador considera al hombre como un ser esencialmente social, constituido por, con y para los otros seres humanos de su proximidad. Esta perspectiva filosófica es afín con los propósitos de la investigación sobre la actitud de escucha lingüística, puesto que la conversación pedagógica y la escucha pedagógica ponen en juego la vida en relación, la que vivencian estudiantes y docentes.

microcultura áulica, en virtud de que para consolidar una cultura de la escucha en donde esta no se da como debiera –por caso, en lo social, lo familiar y lo escolar–, es menester que se produzca el conocimiento teórico que describa, explique y comprenda el problema existente, de manera que apoye la transformación en donde es más factible que comience: en el aula escolar. De esta manera, la escuela podrá generar impacto fuera de sus propios límites geográficos.

Por lo que toca a la metodología empleada, en términos generales, fue fundamentalmente cualitativa. Se eligió el enfoque investigativo cualitativo de corte comprensivo interpretativo, dadas sus bondades para el tratamiento del fenómeno del escuchar humano en el contexto educativo, puesto que permite la pluralidad metódica; resalta la información obtenida naturalmente, no mediante técnicas prefabricadas; realiza el registro del mundo desde la experiencia de los sujetos que se estudian; se aleja de la postura positivista; y construye conocimiento desde la indagación inductiva²¹, entre otras.

Dentro de este enfoque, se optó la tradición investigativa denominada Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social de base fenomenológica. Esto por la importancia que le da a la significación y a los sentidos que los sujetos le otorgan a la experiencia vivida, y por constituirse en un estilo innovador de investigación cualitativa que consiste en un encuentro de las propuestas de Ricoeur (la acción como texto, el habla como texto), Geertz (la descripción densa) y Schütz (la actitud fenomenológica), lo cual hace un encuentro dialéctico entre el lenguaje y la cultura, respecto del fenómeno en estudio: la escucha humana. Ricoeur (2002) considera que la acción tiene un significado para quien la observa con intencionalidad, y que en tal condición deviene texto; del mismo modo, el habla puede ser registrada mediante la escritura para perpetuarla, como la transcripción de una entrevista. Frente a esto, afirma que “Esta liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla es el acto de nacimiento del texto” (p. 129). Por su parte, Geertz (2003) entiende que la conducta humana como acción simbólica posee sentido y valor en el contexto de su realización y que una

²¹ Para una contextualización del sentido que tiene la investigación inductiva en esta tesis, son útiles las palabras de Allen (1985), quien luego de apoyarse en una afirmación positiva de Merleau-Ponty sobre la inducción, dice lo siguiente: “Así entendida, la inducción se puede comparar con la intuición eidética fenomenológica. Una y otra se basan en los hechos e implican una lectura de lo ‘universal’. Sin embargo, ‘se distinguen por su elaboración’. Para Husserl, la intuición eidética ‘se despliega en el plano de la imaginación’ e implica una variación imaginaria de ciertos hechos; la inducción, por su parte, se ejerce ‘en el plano de los hechos reales’ e implica variaciones efectivas considerando casos múltiples que se han realizado de verdad” (p. 202). Como puede colegirse, el proceder inductivo favorece la construcción de conocimiento acerca de la actitud de escucha, en virtud de que de los hechos reales observados (la acción como texto) y de la entrevista (el habla como texto) se develan los sentidos que se buscan.

descripción densa es la explicación rigurosa hecha por un observador. De otro lado, Schütz propone hacer de la actitud científica el propio método de indagación del investigador; pero, para alcanzar profundidad en la reflexión crítica es preciso que la actitud sea, de un lado, desinteresada, y de otro, fenomenológica. Esta última se alcanza mediante la reducción fenomenológica como un estado de actividad reflexiva, de carácter consciente. Al respecto Ríos (2013) dice:

Al cuestionar la validez de la realidad en cuanto a su significado y su sentido, la actitud frente a esta cambia, puesto que ese mundo que hasta allí no le planteaba dudas, se comienza a mostrar de una forma diferente y requiere una mirada nueva, es decir demanda ojos nuevos (p. 29).

En lo concerniente a la organización, la tesis consta de introducción y seis capítulos. La introducción recoge globalmente el trabajo realizado; el primer capítulo presenta el perfil epistemológico e histórico (las tendencias del sentido de la escucha en la cultura académica) y un tratamiento del fenómeno escuchador desde las perspectivas anatomofisioneurológicas (necesarias para la comprensión de la audición y la escucha en el organismo humano), filosóficas, musicales, psicológico-psicoanalíticas y pedagógico-lingüísticas; el segundo, aborda la fundamentación teórica en dos apartados sustanciales: un marco conceptual necesario y las bases teóricas (un interjuego entre las aportaciones de los diferentes campos que han estudiado la escucha y la teorización del investigador); el tercero, dedicado a los aspectos metodológicos relativos al enfoque, las tradiciones investigativas en las que se encuadra la indagación, las técnicas de recolección y de análisis, el contexto de la realización, incluidos los aspectos éticos (debido a que esta investigación compromete a sujetos humanos); en el cuarto, se aplica el análisis y la interpretación de la información recolectada mediante la aplicación de las técnicas de observación fenomenológica y de entrevista semiestructurada del mundo de la vida; en el quinto, se amplía el cuarto con la discusión de los resultados, dando cuenta de los hallazgos, de las respuestas a las preguntas y del logro de los objetivos trazados; y el sexto, cierra la tesis con las conclusiones que emergieron del contraste entre los resultados y hallazgos con las preguntas y los objetivos de la investigación.

Finalmente, en referencia a los alcances y limitaciones de esta indagación, puede decirse que están contenidos en las preguntas formuladas y ya resueltas y en los logros de los objetivos, ya alcanzados. Así, esta investigación llegó hasta el develamiento de los sentidos que los

estudiantes y docentes observados y entrevistados le otorgan a su experiencia de escucha áulica; hallazgo que establece una relación directa con la actitud de escucha como postura ético-política de los interlocutores del aula; y constituye un aporte a los cimientos para nuevas averiguaciones del fenómeno escuchador, en el campo pedagógico-lingüístico.

1. Estudios y aportaciones previos sobre la escucha

Si Heidegger habló del olvido del ser, nosotros podríamos hablar del olvido de la escucha. Sorprende que la tradición occidental, siendo una tradición del logos, no incluya a la escucha como parte central de la racionalidad.

(Aguilar, 2014, p. 1)

El capítulo presenta el rastreo llevado a cabo con el fin de determinar lo que ya se había escrito sobre el fenómeno de la escucha. Este ejercicio extendido en el tiempo, le permitió al investigador darse cuenta de que la afirmación hecha por autores de la misma recopilación respecto de lo poco que se ha escrito sobre el asunto, no es del todo cierta, afirmación que puede contrastarse al término de la lectura de la tesis y en el capítulo de referencias. Aunque, comparativamente, sí hay más investigación en oralidad, lectura y escritura, es preciso dejar claro que existe ya un acopio significativo de fuentes de diversas disciplinas que tratan el tema y constituye ya una base para emprender un adentramiento. Lo que sí es fidedigno es el hecho de que no se encuentran referencias específicas sobre la actitud de escucha, ni sobre el sentido de escuchar y de la experiencia de escucha de estudiantes y docentes.

Este estado de la cuestión está organizado en dos apartados interrelacionados: el primero trata un perfil epistemológico y una referencia histórica de los estudios de la escucha; y el segundo es un estudio multidimensional de la misma, como resultado de la sistematización de las diferentes fuentes bibliográficas, webgráficas y hemerográficas.

1.1 Perfil epistemológico y aspectos históricos de los estudios realizados sobre la escucha

De partida, cabe señalar que el diccionario de la RAE (2012) da para el término “perfil”, entre las varias acepciones, la siguiente: “Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo”. Subsecuentemente, cabe decir que con la expresión *perfil epistemológico*, Bachelard (1978) quiere indicar la estadística de la aceptación de un conocimiento en una cultura, en los diferentes paradigmas de la concepción de la realidad y a través del tiempo (pp. 36-43). Ahora, el sentido que se quiere dar en este aparte reúne rasgos semánticos de los dos conceptos. Por lo tanto, en el caso presente, aplicado al estudio del fenómeno del escuchar humano, el rastreo bibliográfico, en un primer intento de sistematización, dejó ver cuatro tendencias: la primera,

una concepción del escuchar asociada al fenómeno del silencio (la escuela tradicional es un claro ejemplo); la segunda, asociada a la capacidad de oír (sin interés en la comprensión: oír es algo que sucede²²; la tercera, asumida como entender lo que se oye, comprender; y la cuarta, el paradigma emergente –al que se adhiere esta propuesta dentro de la investigación–, el cual: propone que, además de comprender, educar la escucha en el ser humano constituye una fuente para la construcción de subjetividad; controvierte la afirmación de que “cuando lo escucho, lo olvido”; afirma que escuchar bien es saber leer en el otro; entiende la actitud de escucha como una postura ético-política que permite que la pedagogía cumpla su verdadero rol socializador y humanizador.

Ahora, en cuanto el rastreo histórico del interés de las distintas disciplinas por la reflexión sobre la habilidad de escuchar, y la preocupación por las deficiencias en su desarrollo, hizo traer a colación la siguiente anécdota que permitió establecer una analogía heurística. Se trata de la siguiente:

Ronald Gibson y el conflicto generacional

Por mucho que nos veamos tentados a pensar que *"el pasado fue mejor"*, esta percepción es errónea. Errónea, inútil e incluso peligrosa: muchos movimientos sociales promueven la idea de volver al pasado en ciertos aspectos de nuestras vidas. Hay quienes quieren volver a cuando nuestro dinero representaba oro real y existente (un cambio relativamente reciente) como si aquello fuera a arreglar nuestros problemas. También hay casos más extremistas que promueven una vida aparentemente muy apetecible pero en realidad primitiva y retrógrada.

Ninguno de estos cambios solucionaría nada. Simplemente nuestros problemas serían distintos e intentaríamos solucionarlos con nuevas revoluciones que bien podrían llevarnos de vuelta al momento en el que nos encontramos. Los movimientos que promueven la idea de que *"el pasado fue mejor"* harían una sola cosa: retrasar la evolución natural de la sociedad.

Aunque a una escala de gravedad menor, este tema surge multitudes de veces al hablar de las distintas generaciones: las diferencias entre padres e hijos que crean el llamado *"conflicto generacional"*, presentada como una hecatombe que nadie habría podido

²² En este sentido, Echeverría (2007b) afirma que “Durante siglos hemos dado por descontado el escuchar. Normalmente suponemos que para escuchar a otras personas solamente tenemos que exponernos a lo que dicen –debemos estar con ellas, hablarles, hacerles preguntas. Suponemos que haciendo esto, el escuchar simplemente va a ocurrir” (pp.142-143).

prever. A ese respecto, el médico de familia inglés Ronald Gibson tuvo algo que decir en una conferencia, ayudándose de sólo cuatro citas:

«Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. Ellos no se ponen de pie cuando una persona anciana entra. Responden a sus padres y son simplemente malos».

«Ya no tengo ninguna esperanza en el futuro de nuestro país si la juventud de hoy toma el poder, porque esa juventud es insoportable, desenfrenada, simplemente horrible».

«Nuestro mundo llegó a su punto crítico. Los hijos ya no escuchan a sus padres. El fin del mundo no puede estar muy lejos».

«Esta juventud esta malograda hasta el fondo del corazón. Los jóvenes son malhechores y ociosos. Ellos jamás serán como la juventud de antes. La juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura».

Al enunciarlas, Gibson observó como la mayoría de la concurrencia estaba de acuerdo con cada una de las frases. Aguardó unos instantes a que se acallaran los murmullos del público, que comentaba lo expresado con aprobación, y entonces reveló el origen de dichas citas:

«La primera frase es de Sócrates, que vivió del 470 al 399 antes de Cristo. La segunda es de Hesíodo, pronunciada el año 720 antes de Cristo. La tercera es de un sacerdote, 2.000 años antes de Cristo. La cuarta estaba escrita en un vaso de arcilla descubierto en las ruinas de Babilonia (actual Bagdad), con más de 4.000 años de existencia».

Ante la perplejidad de los asistentes, el Doctor Gibson concluyó diciéndoles: *"Señoras Madres y Señores Padres de familia, relájense, que la cosa siempre ha sido así, ¡gracias a Dios! (Ronald Gibson..., s.f.).*

Como se anunció arriba, esta anécdota permitió aplicar una analogía heurística con respecto a la preocupación que habrán experimentado las sociedades pasadas y presentes por la actitud de desescucha de niños y jóvenes, en los espacios familiar, escolar y público. Si el conflicto generacional ha estado siempre entre los seres humanos y, como lo muestra el conflicto generacional actual, la desescucha forma parte de tal proceso, sobre todo en los espacios familiar y escolar, es decir en las relaciones jóvenes- padres y jóvenes-maestros, entonces las debilidades en la escucha siempre se habrán dado en el curso de la historia y se darán en el devenir –este asunto se mostrará más adelante cuando se presenten las aportaciones del filósofo Plutarco–. Siendo así las cosas, surgió el interrogante ¿para qué preocuparnos por lo que siempre ha sido y

será un problema? Una sana lógica, esto es, una sana racionalidad llevó a la conclusión de que el hecho de que una determinada necesidad se naturalice, no quiere decir que el sujeto de razón no pueda darse a la tarea de mejorar sus condiciones de vida, empleando la experiencia acumulada que es en definitiva conocimiento acumulado. Además, puede emplear esta acumulación de experiencia y conocimiento para generar nuevas experiencias y conocimientos; este mismo procedimiento lo emplean las sociedades para el desarrollo de su cultura puesto que una de las formas de desarrollo es la acumulación de saberes y prácticas.

En consecuencia, para resolver las amenazas del conflicto generacional, algunos campos de conocimiento como la sociología y la psicología han aportado elementos para prever sus causas y atenuar sus consecuencias, de modo que la vivencia humana sea menos dramática. Entonces, llegado este punto del uso de la analogía, se pudo colegir que la desescucha es algo que constituye una amenaza para el buen desarrollo de la actividad pedagógica tanto para enseñantes como para aprendientes, pero es posible que a partir de las prácticas innovadoras, los saberes almacenados y lo nuevo por hacer, se cuente con pedagogías y didácticas amigables que contribuyan con el mejoramiento de las prácticas educativas desde el desarrollo de la competencia para la escucha en el interior del aula de clase, con lo que se fortalecerá la macrocompetencia comunicativa.

Para complementar el rastreo histórico, viene en seguida una exposición de fuentes representativas que dieron evidencia sustentadora del interés de los seres humanos por reflexionar sobre la escucha o por aplicarla con eficacia, es decir con la pretensión de lograr efectos deseables en la comunicación. Esta exploración abarca solamente fuentes bibliográficas de la cultura occidental (la del logos), dadas las diferencias culturales entre las sociedades de oriente y de occidente, respecto del valor asignado a la escucha (se considera que algunas sociedades de oriente son más escuchadoras que otras de occidente), y a que la existencia del problema se encontró en fuentes especializadas provenientes de Europa y América.

En primer lugar, desde la cultura griega clásica, se apreció la inquietud por la aplicación de la escucha humana o por la reflexión acerca de la misma, pero, dada la primacía que se le dio al sentido de la vista, la primera ocupó un segundo plano. Lo primero queda referenciado en el estilo de enseñanza que Pitágoras (568-475 a. C.) aplicó a sus grupos de discípulos llamados

*acusmáticos*²³, a quienes les impartía las lecciones sin que tuvieran la posibilidad de verlo. Como lo expresa Schaeffer (1988, p.56): “Del maestro, disimulado a sus ojos, solo llegaba la voz a los discípulos”. De este modo la enseñanza acusmática exigía a los discípulos un gran esfuerzo de audición, en medio de un silencio riguroso, para lograr la memorización de lo dicho. Pero, interpretado esto a la luz de la teoría psicológica y cognitiva actuales, tales audición y memorización no pudieron ser enteramente fatuas, pues el organismo mental humano procesa la información sensorial que viene de fuera, y más si está de por medio un compromiso social y ético como lo era en aquel tiempo el aspecto académico de su formación acusmática; por lo cual es posible afirmar que los acusmáticos realizaban en cierta medida un acto de escucha, con restricciones de la imagen física del maestro y de la interacción efectiva, y con el interés de memorizar para conservar por un tiempo considerable lo tratado en la monofonía magisterial.

Más luego, se tiene noticia de la mayéutica socrática, soportada en la conversación como estrategia para enseñar y aprender. Sócrates es el portador de un estilo natural de tratar la producción de conocimiento en el marco de una interacción humana real del maestro con los discípulos. La conversación, o el conversatorio como bien denomina Vásquez (2000, pp. 151-158)²⁴ a este juego, pedía ir más allá de la simple audición, pues se trataba de un filosofar a manera de una carrera de relevos en la que la palabra circulaba de boca en boca, y acatando unas reglas de participación, esto es, ¡se trataba de una escucha auténtica, en el plano de la práctica!

Enseguida, se encuentran las primeras reflexiones documentadas de las que se tenga noticia en la cultura occidental; se trata de lo expresado por Platón y por Aristóteles. El primero en *La República*, y el segundo en *Metafísica* y *Del sentido y lo sensible*.

En su obra, Platón (citado por Aguilar, 2004, p. 12) hace referencia a un diálogo entre Sócrates, Polemarco y Glaucón en el que se deja ver “la centralidad de la escucha”. Se trata de una escena con carácter de broma en la que Polemarco busca usar supuestamente la fuerza para

²³ Acorde con Andreafferreiro's Blog (s.f.), en la escuela pitagórica existían dos tipos de discípulos: los matemáticos o conocedores y los acusmáticos u oidores. A los primeros, el maestro les enseñaba el conocimiento científico y estaban ante la presencia del maestro Pitágoras, y a los segundos les compartía conocimientos, creencias, costumbres, ritos, propios de su hermandad, pero estaban en el mismo gran recinto de su enseñanza, separados por una cortina que impedía verlo. Los acusmáticos fueron los encargados de conservar y propagar las enseñanzas de Pitágoras.

²⁴ A lo largo de las páginas señaladas, Vásquez expone nueve aspectos para llevar a cabo un conversatorio, los cuales, sin duda, formaron parte de la conversación socrática. Son ellos: 1. Verter para torcer, la fragua de Vulcano; 2. Un juego de relevos; 3. El don de la oportunidad; 4. Armar el rompecabezas; 5. Una tarea con la diferencia; 6. Una aventura que es una empresa; 7. Las reglas para el juego; 8. Un trueque con grandes beneficios; 9. Conversamos no solo con las palabras.

lograr que Sócrates y Glaucón no continúen su camino a la ciudad y, en cambio, se queden con él para asistir a la festividad del Pireo. Sócrates propone persuadir a Polemarco de su petición y el diálogo se da de la siguiente manera:

- Polemarco. – Sócrates, me parece que os retiráis de la ciudad.
- No te equivocas – le respondí.
 - ¿Has reparado cuántos somos nosotros?
 - Sí.
 - Pues o sois más fuertes que nosotros, o permaneceréis aquí.
 - Hay otro medio, que es convencerlos de que tenéis que dejarnos marchar.
 - ¿Cómo podremos convencerlos, si no queremos escucharlos?
 - En efecto – dijo Glaucón –, entonces no es posible.
 - Pues bien – replicó Polemarco –, estad seguros de que no os escucharemos (Platón, 1997, p. 8).

Se colige que sin la escucha, pero sobre todo sin actitud de escucha, no puede llevarse a cabo una persuasión, pues Polemarco no prestará oídos para que suceda.

Lo que el pasaje evidencia es un referir la escucha en un contexto práctico, pero no se hace una reflexión filosófica propiamente dicha, puesto que el diálogo continúa con detalles relacionados con las fiestas del Pireo. Algo similar pasa en el Protágoras, diálogo en el que las referencias a la escucha corresponden al uso cotidiano del sentido de escuchar, no a una intención de reflexión filosófica. Véanse los siguientes contextos del diálogo referido, en Platón (2002): “SÓC. -Desde luego. Y os daré las gracias por escucharme. AM. -Más bien nosotros a ti por hablar” (p. 7); “SÓC. - Ahora, sin embargo, tal como nos disponíamos, vayamos y escuchemos a ese hombre; después de oírle, consultaremos también con otros” (p. 12); “SÓC. - Después de tan larga y notable disertación, Protágoras dejó de hablar. Y yo, fascinado todavía, durante mucho tiempo lo miraba como si fuera a decir algo más, deseoso de escucharle” (p. 23); “SÓC. - Si os conformáis y no podéis citar algún otro bien o mal que no se reduzca a eso, escuchad lo que viene a continuación” (p. 45).

Se tuvo que esperar a que Aristóteles (2002) en su *Metafísica* le otorgara a la vista la primacía entre el concierto sensorial. Así lo expresó: “En efecto, no sólo cuando tenemos intención de obrar sino hasta cuando ningún objeto práctico nos proponemos, preferimos, por decirlo así, el conocimiento visible a todos los demás conocimientos que nos dan los demás sentidos” (p. 5), dejando el oído en un plano secundario; y, posteriormente, en *Del sentido y lo*

sensible hiciera aclaración incluyendo la siguiente distinción:

De todas estas facultades [refiriéndose a los cinco sentidos], de cara a las simples necesidades de la vida y en sí misma, la más importante es la vista, mientras que para la mente y de manera indirecta la más importante es el oído. La facultad de la vista, en efecto, nos hace conocedores de muchas diferencias de toda especie [...]. El oído, en cambio, sólo comunica las diferencias de sonido y, respecto de unos pocos animales, las diferencias de la voz. Pero, de manera indirecta, el oído es el que aporta la más amplia contribución a la sabiduría (p. 17).

Dado el carácter simbólico del lenguaje humano, el discurso no es audible en sí mismo, por eso es que indirectamente el oído en su función neurológica, hace posible la interpretación del mundo sonoro.

Después de estas reflexiones de Aristóteles sobre el escuchar, se encuentra que los estoicos al estudiar y establecer los diferentes niveles de la lengua (fonética, gramática y etimología), reconocieron la importancia de los sonidos del habla, con lo que debieron dar importancia a la escucha.

Otras escuelas como la cínica, la epicúrea y la escéptica dejan ver el papel del silencio en sus estilos de vida, pero, puntualmente, en estas no se resalta una obra que dé cuenta del fenómeno escuchador como tal.

En segundo lugar, en las postrimerías de la cultura helénica, hay referencia de que esta estuvo realmente interesada no solo en contar con un espacio de reflexión, sino en llevar a cabo efectivamente prácticas para la educación de la escucha. A través de los escritos del historiador, biógrafo y ensayista Plutarco de Queronea, quien habiendo vivido entre los siglos I y II d. C. , tuvo, como resultado de su formación académica en Atenas, una ferviente pasión por la formación del ser humano, a tal punto que abre en su ciudad natal una similar a la que lo había formado. De su productividad sobresale, para los propósitos de este trabajo, la magnífica obra *Sobre cómo se debe escuchar*. En esta, Plutarco (1985, p. 161) recoge, en buena medida, el valor que la *paideia* griega otorgara a la audición de las obras literarias. Sobresale la idea de que para el joven “es más provechoso oír que hablar” y que, “igualmente, será bueno que el joven se examine y se pregunte a sí mismo tras la audición, si ha sacado algún provecho de la misma y si su alma ha salido enriquecida en la virtud y el bien” (p. 161). A lo largo del ensayo, se

encuentran líneas que dejan ver el sumo interés del educador Plutarco²⁵ en promover una formación para la escucha. Véanse algunas:

- Por eso, es preciso que, uno, habiendo hecho un pacto con su deseo de escuchar frente a su deseo por la fama, escuche al que habla con actitud propicia y favorable, como si estuviera invitado a un banquete sagrado y a las primicias de un sacrificio, elogiando aquellas partes, en las que halla fuerza, compartiendo con gusto el afán mismo del que expone en público aquellas cosas que conoce e intenta convencer a los demás por medio de los argumentos por los que él mismo ha sido convencido.
- ... y que él [el oyente amante del trabajo y sincero] sumergiéndose con interés en la comprensión del discurso y en la disposición del que habla, arranque de él lo útil y provechoso recordando que no ha ido a un teatro ni a un concierto sino a una escuela y a una clase, para enderezar su vida con el discurso.
- Pues un oyente pesado y molesto es aquel hierático e insensible a todo lo que se dice, lleno de una páfida presunción y de una fanfarronería innata, como si pudiera decir algo mejor que lo que se está diciendo y que sin fruncir el ceño ni emitir una sola palabra, testigo de su generosa atención, sino en silencio y con falso aire de suficiencia y con pose de magnificencia, intenta ganarse la fama de hombre firme y profundo, pensando él de los elogios, como del dinero, que lo que uno da a otro se lo quita uno a sí mismo.
- De la misma forma, en la audición misma, no sólo la seriedad del gesto y la antipatía del rostro y la mirada inquieta y la posición forzada del cuerpo y la colocación inadecuada de las piernas, sino también el movimiento de cabeza y el chismorreó al otro, la sonrisa, los bostezos somnolientos, las dejadeces y cualquier cosa semejante a éstas son reprochables y necesitan vigilancia.
- *De esta manera un camino corto se hace largo*, como dice Sófocles, no sólo para ellos mismos, sino también para los demás. Pues interrumpiendo a cada momento al que enseña con preguntas vanas y superficiales, como en una comparsa, obstaculizan la continuación del aprendizaje, que sufre interrupciones y retrasos.
- Finalmente, si fuera necesario añadir algún otro consejo en relación con el acto de escuchar diríamos también que se debe, recordando lo dicho ahora, practicar la propia inventiva juntamente con el aprendizaje, para conseguir una formación que no sea

²⁵ En Penalva (2007) puede encontrarse esa visión de Plutarco como educador, no solo de su tiempo, sino de su posterioridad. Este autor considera que en el trasfondo de toda la obra plutarquiana existe una intención educadora: “El contexto de sentido de sus obras, como de su actividad, fue la educación. Por tanto, no sólo hace referencia a este tema los llamados tratados “pedagógicos”, sino toda su obra: los tratados sobre la amistad, sobre la virtud, etc.” (p. 277).

sofística ni histórica, sino profundamente adquirida y filosófica, sabiendo que el saber escuchar es el principio de saber vivir bien (Plutarco, 1985, pp. 172, 177, 182, 186, 192 - 193 y 194, respectivamente).

Como puede apreciarse, es obvio que la crítica de Plutarco deja ver los inconvenientes de la desescucha en las prácticas sociales pasadas y presentes de su tiempo, y el deseo de encausar una enseñanza de esta capacidad que es uno de los componentes más importantes de la formación de una persona. Desde la óptica del investigador, la escuela de este tiempo debe encargarse de ello, ya que ha dejado de lado este proceso que tiene un valor universal para la vida humana: sin capacidad de escucha el individuo de cualquier época se desarrolla dentro de un surtido azaroso de experiencias que no forman su carácter; y dado que la escucha no se da de manera espontánea, requiere de cultivo, esto es de formación y educación, de manera que la escucha haga posible “que el hombre pueda estimar lo bueno” (Penalva, 2007, p. 224). Pero, así mismo, Plutarco (citado por Penalva, 2007, p. 218) afirma: “Pues si el aprendizaje es origen de la virtud, el impedimento para aprender es su destrucción”. Parece, entonces, que la educación de la escucha es algo que no debe perder vigencia en ninguna época y lugar, sean cuales fueren las circunstancias sociales y culturales. Además, es preciso tener muy en cuenta que el esfuerzo que se invierta en el desarrollo de la habilidad de escucha será pagado con creces; tales creces se pueden traducir en bien-estar en el ecoambiente del aula, en mayor aprovechamiento de la inversión económica en educación, mayores y mejores aprendizajes, resultado de encuentros áulicos en condiciones de diálogo.

Por otro lado, puede entenderse que visto así el asunto, tanto el conflicto generacional como las debilidades de la escucha no pueden ser entendidos como problemas en sí mismos, sino como fenómenos o realidades que hay que encarar con los recursos cognoscitivos e instrumentales con los que se cuente en cada contexto y época. Téngase presente que es a partir de las rupturas ideológicas que se dan entre las generaciones, como las pequeñas comunidades o las grandes masas sociales evolucionan y se reinventan.

Pues bien, tanto la anécdota referida supra, como el ensayo de Plutarco dejaron ver, en definitiva, que las sociedades han expresado a lo largo del tiempo su preocupación por que niños, jóvenes y adultos sean buenos escuchas.

Siguiendo, un salto en el tiempo ubica el perfil epistemológico de la escucha en la Edad Media, que si bien vivió *bajo el imperio de la voz* (Frenk, 1997, p. 8), reservó un espacio para el

silencio y la escucha, proyectado a la vida de recogimiento espiritual (lo sagrado, lo reverente), junto al murmullo de la voz, necesaria para la comunicación, en contextos iletrados: la tradición oral. En los ambientes letrados, puede verse el imperio de la voz, que es al tiempo el imperio de la escucha, en las siguientes citas: “El *legere in silentio* siguió siendo excepcional durante la Edad Media, posiblemente hasta el siglo XV: la gente no sabía hacerlo, aun cuando quería” (p. 9); “En toda la Europa medieval la lectura ocular conducía, pues, normalmente, a la oralización de lo escrito. Los ojos alimentaban a los oídos, empezando por los del propio ‘lector’ que también ‘leía’ con sus oídos, pues al pronunciar lo escrito se escuchaba a sí mismo” (p. 10).

Alejado un tanto de la Edad Media, en 1771, el Abat Dinouart (1999) publicó su *Arte de callar, principalmente en materia de religión*, obra en la que se deja claro que “no es un arte de hacer silencio, sino más bien *un arte de hacer algo al otro por el silencio*” (p. 11). Esto último es el efecto de la escucha proactiva y de la actitud de escucha como postura ético-política: el *efecto escucha* lleva al hablante a una retórica elaborada, a una estética más allá de la palabra; lo lleva también a la estética del silencio y del gesto corporal. Esta es una idea subversiva: que los estudiantes con su silencio-escucha hagan hablar al docente de las cosas que corresponden a la academia escolar, y viceversa, que la retórica del docente anime la participación de los estudiantes en condiciones de escucha²⁶. Esto atenuaría tanta interrupción de la clase por el docente para monitorear el control de la convivencia y por los mismos estudiantes que desean escuchar.

Hasta aquí, puede observarse que lo tratado tiene una conexión con el tema general del trabajo y, a la vez, anuncia elementos de juicio para comprender el sentido de la experiencia de escucha. Se puede colegir, entonces, que cada época marca en las culturas una metodología de escucha. ¿Pasa esto en la actualidad? Al término de la tesis este interrogante encuentra su respuesta.

²⁶ Es esta tesis, el concepto *condiciones de escucha* hace referencia a aquellos aspectos que en determinado contexto de conversación permiten la práctica eficaz de la escucha por los interlocutores o por un solo interlocutor en relación con algo en el ecoambiente sonoro. Pueden ser endógenas, como la actitud de escucha, la empatía, el silencio interior, la concentración, la estética del habla, el estado emocional positivo; y exógenas, como la ausencia total o parcial de ruidos o interferencias de la onda sonora en el ecoambiente de la conversación o determinada práctica de la escucha, la distancia apropiada para la percepción de la onda sonora, la adecuada configuración acústica del escenario en el que se lleva a cabo la práctica de escucha. La escucha áulica tiene, además de las anteriores, otras exigencias endógenas: el buen estado de salud físico, el estado emocional agradable, estado de nutrición óptimo, el gusto por el aprendizaje, la idiosincrasia individual y colectiva; y otras exigencias exógenas: una temperatura que no incomode, un número acertado de individuos en el recinto áulico, una planeación curricular que convoque la participación y la escucha.

De la anterior aportación, se salta a los tiempos recientes, en razón de que en el rastreo bibliográfico llevado a cabo por el investigador no se encontraron fuentes representativas sobre el tema, pertenecientes a los siglos XVII y XIX; así que, a continuación, se da comienzo al segundo inciso.

1.2 La escucha en el contexto de las reflexiones anatomofisioneurológicas, filosóficas, musicales, psicológicopsicoanalíticas y pedagógicolingüísticas

En este apartado, se recoge un tratamiento específico del fenómeno del escuchar humano desde las posturas de los cinco escenarios académicos anunciados en el título de esta división. Tales campos han dedicado un esfuerzo considerable para develar aspectos pertinentes a la escucha humana y, por ende, establecen conexiones con la pregunta de investigación, en la medida en que, al extrapolar sus aportaciones al campo del presente estudio, contribuyen con la comprensión del fenómeno de la escucha áulica y de los sentidos que estudiantes y docentes le dan a su experiencia de escucha.

En primer lugar, dado lo concerniente de los aspectos relacionados con la anatomofisioneurología del sistema auditivo con la comprensión del fenómeno del escuchar humano, se hace un abordaje lacónico de éstos desde los aportes de tres autores: el otorrinolaringólogo Tomatis, el otorrino Bérard y el psicólogo Madaule²⁷.

Tomatis (2010) afirma que el oído es un órgano de particular primacía en la anatomía humana, en virtud de que responde a un conjunto neurónico muy amplio. Sus razones son las siguientes:

1. El oído es el primer órgano sensorial que se constituye. Hace su aparición desde los primeros días de la concepción. Se desarrolla con una rapidez que supera la comprensión, ya que está terminado funcionalmente, desde el cuarto mes de gestación. Al quinto día de vida embrionaria ya es un órgano adulto, terminado, que sabe almacenar la información, guardar su huella en el cerebro.

²⁷ Tomatis es un otorrinolaringólogo, médico, psicólogo, investigador e inventor francés, que dedicó su vida al estudio de los problemas de la audición y el lenguaje humanos; su conocido *Método Tomatis* se ha extendido por muchos países del mundo y ha beneficiado la salud auditiva de muchas personas. Bérard es un otorrino e inventor francés investigador de las anomalías de la audición y de la metodología para su corrección. Madaule es un psicólogo y estudioso de la audición bajo la orientación del otorrinolaringólogo Alfred Tomatis. Madaule ha sido cofundador de *The Listening Centre* en Canadá; igualmente, es coautor del libro *About the Tomatis Method*. Bérard y Madaule tienen una característica que los une: haber tenido serias dificultades con su audición y haberlas superado a través de su propia investigación y aplicación.

2. Además, su supremacía no se limita a sí mismo, ya que el oído también va asociado a una importante red neuronal que le es propia y que, a su vez, sorprende por su precocidad. En efecto, en la parte más arcaica llamada laberinto vestibular, el oído se adentra en el tubo neural que, desde el quinto mes de vida intrauterina, se convierte, desde un punto de vista operacional, en el sistema nervioso y que tiene ya control sobre el conjunto locomotor ulterior. La otra parte del oído, el sistema coclear, más centrado sobre la escucha, se extenderá literalmente y de manera simultánea en todo o casi todo el encéfalo a fin de guardar en el cerebro la huella de los sonidos (pp. 97-98).

Tomatis complementa diciendo que teniendo tantas implicaciones el oído en las actividades motoras y de aprendizaje, “el ser humano no es más que un oído”; y que el oído, “aunque comprometido en la escucha, el ser humano se complace en olvidar el sentido mismo de esta dimensión” pues la considera “como una facultad que le corresponde por derecho pero que desgraciadamente no ha sabido explotar” (p. 98).

Anatómicamente, el oído está conformado por tres partes: el oído externo, el oído medio y el oído interno. El oído interno, se sitúa en la parte lateral del cráneo, se organiza en forma de una cavidad denominada laberinto óseo, en el cual se inserta otro laberinto denominado laberinto membranoso, formado, a su vez, por el vestíbulo y la cóclea. El laberinto membranoso es un sistema complejo que “da cuenta de los movimientos corporales hasta poder descifrar los desplazamientos ondulatorios más ínfimos de las presiones sonoras” (p. 99). El vestíbulo es la parte más arcaica del oído y se encarga del movimiento corporal, la cóclea es la parte más reciente y es la encargada de la audición. El oído medio, separado del externo por la membrana timpánica, lo conforman tres huesecillos: el martillo, el yunque y el estribo, los cuales forman un sistema articulado ubicado en la caja del tímpano. El oído externo, según Bérard (2003, p. 21), “está compuesto por el pabellón, que capta los sonidos, y por el conducto auditivo externo, que los guía hacia el tímpano, el cual los recepta”.

Fisiológicamente, el oído interno, afirma Tomatis (2010):

...está hecho para percibir los movimientos, los ritmos, las cadencias y las secuencias frecuenciales, cuyas formas diversas se adaptan, cada una de ellas, a cada función requerida. Responde a las exigencias de la escucha, esa escucha que por ella misma requiere una actitud, una postura [del cuerpo], una interacción dinámica, una vigilancia muy particular.

Mientras que el conjunto vestibular está destinado a medir los desplazamientos de gran

amplitud que corresponden a los movimientos corporales, la cóclea, por su parte, es sensible a unos desplazamientos mucho más sutiles, de orden infinitesimal, el de los sonidos (p.104).

Y añade:

...del vestíbulo laberíntico dependen todos los músculos del cuerpo: los de la verticalidad, pero también, de forma más sutil, los de la postura. Cuando ésta es correcta, el laberinto vestibular está bien situado y, consecuentemente, la cóclea está en situación funcional favorable. Esto permite obtener una buena audición, mejor aún, una excelente escucha y, consecuentemente, un perfecto dominio del cuerpo y de los mecanismos que favorecen el control de la utilización de la voz (p. 105).

En relación con el oído medio, su función principal es la de transmitir la energía sonora proveniente del conducto auditivo externo hasta el oído interno, el cual las recibe y transforma en energía nerviosa, confiada al nervio auditivo “cuya misión es transportar la información hasta la zona cerebral correspondiente, que se encarga de la decodificación” (Bérard, p. 22).

El oído externo “desempeña a la vez el papel de amplificador y de filtro, privilegiando la difusión de sonidos hacia el oído interno. Los agudos son los especialmente seleccionados” (Tomatis, 2010, p. 107).

Neurológicamente, el sistema auditivo humano trabaja como una globalidad sinérgica en la que se impone una sinergia funcional, considerando que el ser humano es un todo, un todo discursivo; en este orden de ideas, “El hombre que habla lo hace con todo el cuerpo” (Tomatis, 2010, p. 109). He ahí la importancia del entramado neurológico del oído interno y del entramado nervioso del oído medio y del oído externo.

En cuanto el oído interno, de la complejidad de su red neurológica se resalta acá los denominados integradores vestibular y coclear. Del primero depende todo el cuerpo motor del ser humano: “El vestíbulo controla estrictamente todo el cuerpo motor estático y dinámico, lo que es esencial, [...] para el acto de cantar” (Tomatis, 2010, p. 111), y obviamente para el acto de hablar. El segundo, también denominado integrador lingüístico, es el que

invierte al encéfalo de todas sus funciones nobles: la audición, y por tanto la escucha, la zona que corresponde al lenguaje, las representaciones motrices automáticas cerebrales; en resumen, la mayor parte de la corteza, dejando al nervio óptico un amplio territorio sobre el cual se establecerán múltiples conexiones destinadas a asegurar la dinámica propia del pensamiento humano (Tomatis, 2010, pp. 111-112).

Según el mismo autor, del oído medio se destaca el hecho de que “mientras el estribo y su músculo aseguran la estabilidad de las presiones de los líquidos del oído interno, durante la recepción de los sonidos, el martillo y el yunque regulan las tensiones timpánicas en función de los sonidos que el sujeto desea percibir” (p. 114). Por eso, Madaule (2006) afirma que “los músculos del oído medio son los músculos de la escucha” (p. 54). Las relaciones neuronales que se dan entre estos dos bloques y ciertos órganos de la fonación crean la sinergia necesaria durante el habla y el canto; es decir, se constata la relación continua que se da entre el oído y los mecanismos de la fonación. Esto tiene implicaciones directas con la producción (cantar o hablar), pues el sujeto del canto y del discurso no puede realizar tales acciones sin que éstas hayan pasado primeramente por la escucha.

El oído externo, desde su composición nerviosa, pone en escena el nervio vago, de característica *sui generis*, visto que en él se reúnen las cualidades de todos los nervios. Según Tomatis (2010, p. 118) “es a la vez sensorial, motor y neurovegetativo”, teniendo que cubrir un territorio corporal inmenso. En el canto y en el lenguaje hablado tiene una intervención importante; así lo explica Tomatis: “En el ámbito del canto la acción del nervio vago es evidente, igual que en el lenguaje hablado, cuando el locutor desea beneficiarse de una fluidez correcta en el flujo verbal” (p. 121). El requisito de la sinergia es indispensable, por ello el cantante y el hablante deben liberar los desajustes neurovegetativos y neuropsicológicos que tengan, lo cual se logra mediante la terapia de la voz, que exige una liberación previa: la de saber escuchar. “Ser escuchante es ser cantante, es ser vibrante, es estar vivo. Vivo para uno mismo. Vivo para el otro. Vivo para estar al unísono con el cosmos que canta sin cesar su presencia” (pp. 121-122).

En suma, el oído es un sensor de control, un captor auditivo que sabe lo que debe dirigir y también sabe lo que va a oír. “Lo sabe y se pone en postura de escucha para percibir lo que debe aprehender. Recibe la orden a nivel del sistema nervioso central y es también a ese nivel que envía lo recibido de ese modo” (p. 125).

El desconocimiento de estos aspectos básicos sobre la anatomofisiología del oído afecta la actitud de escucha que puede optar un sujeto, por la manera misma en que este produce sentido sobre su práctica de escucha²⁸.

²⁸ Como efecto de la exposición conversada de estos aspectos del oído humano, por parte del docente investigador, en la clase de Fonética y Fonología, ha hecho que los maestros en formación del Programa Idiomas Modernos, de la

En segundo lugar, se ponen en escena las reflexiones filosóficas acerca del fenómeno del escuchar humano. Para este cometido, se hace un encuentro entre los siguientes pensadores: Corradi (2006), Gadamer (2002, 1999), Nancy (2007), Heidegger (1987, 1971), Barthes (1986), Lenkersdorf (2008), Echeverría (2007a, 2007b), Aguilar (2014, 2007 y 2003), Nieto (2005) y Torralba (2007, 2001).

Si bien la filosofía occidental ha abordado la reflexión acerca del fenómeno del escuchar, la crítica acuerda que no solamente ha sido escasa la producción, sino que el discurso generado no ha logrado dinamizar la escucha en la cultura. El filósofo chileno Echeverría (2007b) lo expresa con estas palabras: “Es sorprendente darse cuenta de la poca atención que le hemos prestado al fenómeno del escuchar. Si buscamos literatura sobre éste, encontramos que es muy escasa” (p. 142). Por su parte, la filósofa mexicana Aguilar (2014) dice: “... sorprende que prácticamente ningún campo del saber de las llamadas ciencias sociales o humanistas tome en cuenta la escucha”. Y agrega: “Si Heidegger habló del olvido del ser, nosotros podríamos hablar del olvido de la escucha. Sorprende que la tradición occidental, siendo una tradición del logos, no incluya a la escucha como parte central de la racionalidad” (p.1).

Además, véanse estas afirmaciones:

Es sabido que en una cultura como la de occidente y a partir de los griegos, el sentido privilegiado ha sido el de la vista, no el del oído, afirmación que se sustenta en un pasaje de *La metafísica* donde Aristóteles plantea que, de todos los sentidos, el más importante es el de la vista [...] No obstante, el privilegio de que es objeto dicho sentido, el estagirita en *De sensu* atribuye la primacía al oído...” (Nieto, 2005, pp. 16).

... conclusión hipotética: en las lenguas europeas desempeña el escuchar un papel subordinado y secundario. Se enfatiza el hablar y el decir a costa del escuchar. [...]. Muchas son las consecuencias de enfatizar el hablar y de olvidarse del escuchar (Lenkersdorf, 2008, p. 39).

Entre los significados generalizados del término griego *logos* no aparecen referencias reconocibles a la noción y la capacidad de escuchar; en la tradición del pensamiento occidental nos encontramos, por tanto, ante un sistema de conocimiento que tiende a ignorar los procesos de escucha (Corradi, 2006, p. 1). (Traducción nuestra)

Pero, no obstante esta realidad, la filosofía, sobre todo moderna, ha sentado serias bases

para pensar en la escucha y proyectarla como un campo de investigación a manera de empresa interdisciplinar, que influya en la constitución de sujetos capaces de escucha. Tal cometido puede verse en las siguientes líneas.

Corradi (2006), primera filósofa de este acápite, plantea una *filosofía de la escucha* que busca superar la incompletud que *ab initio* occidente ha proyectado en la práctica de la racionalidad. El “poder del habla” como aniquilación se ve atenuado por la “fuerza de la escucha” restauradora, reintegradora y posibilitadora de la vida. Desde esta perspectiva, se anima la práctica original de la escucha como la forma primigenia de entrar en el lenguaje, de habitar en el lenguaje. Así, la escucha se convierte en un esfuerzo filosófico, visto que “su forma irreductiblemente dual de escuchar y ser escuchados” (p. 90) exige una redefinición del trabajo filosófico. De este modo, la filosofía de la escucha deviene una manera particular de hacer filosofía, en la que la escucha es “una fuerza innovadora y renovadora que comienza precisamente en el punto donde la acción del ‘demiurgo’ lingüista se pone temporalmente en silencio y en un tipo diferente de creatividad, la de la ‘partera’, que llega inesperadamente a realizar su labor” (pp. 149-150). Por esto, dice Corradi:

La persona que reconoce un oyente mayéutico en su interlocutor, de hecho, está planteándole este pedido tácito: Yo no pido que creas en lo que digo, pero te pido que pienses en esto, para que sea el objeto de tu mundo interior de pensamiento; entonces mis pensamientos te permitirán reconocer su propio mensaje de la verdad (p. 50). (Traducción nuestra).

En el mismo orden de ideas, esta autora afirma que “En una perspectiva evolutiva que implica la conciencia de nuestra profundidad histórica y biológica, podríamos considerar la práctica de la escucha como la auto-aceptación progresiva que, de hecho, hace que sea posible que nos reconozcamos a nosotros mismos como animales racionales” (p. 185). Y que tal auto-aceptación progresiva “hace que sea más fácil para nosotros orientarnos hacia nuestro propio centro, por así decirlo” (p. 185). De este modo, nuestro potencial de conciencia no puede quedar desligado de la tendencia hacia la escucha, pues una descentración iría en detrimento de nuestro genuino potencial filosófico.

Por otra parte, Corradi relaciona el proceso de humanización con la escucha. En este sentido, afirma que éste parece estar caracterizado por el desarrollo de un lenguaje comunicativo específicamente humano, lo que permitió un nuevo nivel de creatividad y la posibilidad de almacenar la experiencia en el cerebro. “Así, el desarrollo de la capacidad de recibir, mantener y

recordar parece estar motivada por un potencial subyacente de la escucha. Y es posible que los seres humanos en evolución tendieran a hablar de la mejor manera, ya que se escuchaban -y no al revés” (p. 187). Por tales razones, la escucha está en las bases de la filogénesis del lenguaje. De este modo, el lenguaje, y su dimensión constitutiva de la escucha, ha estado caracterizado por un dinamismo sorprendente que a la vez lo hace “susceptible a la degradación y la enfermedad como a la evolución y el desarrollo” (p. 188).

Desde las perspectivas de la comunicación, Corradi afirma que la hipótesis de que debe darse siempre un campo interactivo en la escucha, sugiere que cualquier comunicación, intercambio o evento que se produzca está, inevitablemente, relacionado con la iniciativa del individuo y con la creatividad del contexto bipersonal. Esto mismo lleva a “reconocer que la escucha de uno mismo y de los demás son procesos sincrónicos que forman parte de la misma función interactiva” (p.190). Por tanto, “cuando la respuesta a una comunicación se convierte en la fuente para otros eventos dialógicos - inesperados, significativos y reveladores - estamos comprometidos con un evento de escucha auténtica” (p. 191). Caso contrario, sucede cuando no estamos listos ni receptivos, ya que la experiencia de escucha se hace imposible. De ahí que Corradi sea categórica al afirmar que “filosofar exige toda nuestra mente; pero escuchar, nuestra totalidad” (p. 191). Por eso, cuanto más uno escucha, más uno es absorbido por la conciencia de la fragilidad de nuestras doctrinas y de la fertilidad de la maravilla socrática.

En suma, para Corradi, la reflexión sobre el escuchar puede abrir horizontes antes sospechados. Incluso el darse cuenta de que la concepción tradicional de la escucha es en gran medida una degradación de tan formidable fenómeno de estructura de lo humano. Por eso, Corradi finaliza su libro de este modo:

Ciertas estructuras culturales se nos aparecen, de hecho, como paradigmas excesivamente anticuados. Y sin embargo, precisamente en situaciones de peligro extremo podríamos ser capaces de percibir y posiblemente ignorar esas reglas que nos impiden ver las reglas que rigen las vicisitudes de nuestra relación con el lenguaje. En este punto, la oportunidad se ofrece para tomar conciencia de que la compulsión de ganar se debe menos a la dificultad intrínseca de la situación que a las inhibiciones inducidas por una lengua no escuchada que nos impide ver lo que de otro modo sería claro.

Para aquellos de nosotros que estamos viviendo este momento filosófico desafiante se trata de entender el pasaje que se acerca, y de vislumbrar su potencial evolutivo (p. 198). (Traducción nuestra).

La aportación de esta filósofa constituye una argumentación válida para reconsiderar el estatus de la escucha como habilidad lingüística en el contexto escolar, ubicándola en el desarrollo democrático de las competencias del lenguaje. Igualmente, apoyará la argumentación en el análisis de la información y los resultados.

Un segundo filósofo que ha explorado el fenómeno de la escucha humana es Gadamer (1999, 2000 y 2002), quien en su amplia obra es insistente en sus reflexiones sobre el lenguaje. Aquí de lo que se trata es de presentar algunas de sus ideas que ayudarán a la comprensión del fenómeno del escuchar.

Se parte de tres ideas de Gadamer (2000): la primera, que el aprendizaje se da con mayor eficacia si éste se da en el marco de una conversación; la segunda, el hincapié que debe hacerse “... en la enorme importancia de la lengua materna. Realmente es algo que, como se ve, encierra fuerzas insuperables que no cabe subestimar” (p.26); y la tercera, que “el educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas [las de los alumnos] allí donde uno [los padres y los maestros] percibe sus puntos débiles” (p.40); muy a pesar de que esta labor deba dejarse a la escuela, pues Gadamer hace énfasis en que debe ser tarea de la familia. Estas ideas, incluida la tercera, están emparentadas directamente con el lenguaje y la escucha: se aprende con la herramienta lenguaje y éste se realiza plenamente en la conversación –que exige la presencia de la escucha–; la lengua materna es la estructura simbólica que le permite al estudiante acceder al *mundo de la vida*; además, porque “se comprende una lengua cuando se vive en ella” – de ella forma parte el desarrollo de la escucha–; y uno de los puntos débiles de la vida escolar, tanto para el aprendizaje, como para las relaciones con los otros, es que la capacidad de escucha no se ha fundamentado ni en la familia ni en la escuela.

Desde esta triada, se hace acopio enseguida de algunas de las ideas de Gadamer, que fundamentan su postura filosófica frente a la escucha.

En una educación de calidad, los grupos clase han de ser ante todo un encuentro de voluntades más que de cuerpos que están presentes en el aula. Este encuentro, desde Gadamer, debe darse como mutua apertura para que se dé un verdadero vínculo humano, un real sentido de pertenencia. En esta perspectiva, el filósofo afirma:

Pertenecerse unos a otros quiere decir siempre al mismo tiempo oírse unos a otros. Cuando dos se comprenden, esto no quiere decir que el uno “comprenda” al otro, esto es, que lo abarque. E igualmente, “escuchar al otro” no significa simplemente realizar a

ciegas lo que quiera el otro. Al que es así se le llama sumiso (Gadamer, 1999. p. 438).

Estos argumentos apoyan la construcción de un sentido diferente de la escucha, equivocadamente asociada con la opresión, la subyugación, la humillación. Aguilar ya lo dejó ver más atrás. De lo que se trata acá es de proponer una *escucha rebelde* que consiste en subvertir tal sentido por una actitud crítica, una escucha crítica que haga de esta actividad no algo pasivo sino propio de un *acto de escucha dinámico*, un permanecer en estado supremo de alerta a la voz del que habla, para escudriñar no solo en los sonidos, sino en los silencios del otro la significación que me aproxima a la comprensión.

Pero quizá el texto más específico en el que Gadamer (2002) expone las reflexiones acerca de la escucha es *Sobre el oír*. Inicia su disertación con la pregunta “¿Qué va a decir uno sobre el tema del oír²⁹, siendo filósofo?” Muchas cosas, como puede verse en las siguientes líneas.

Dice él: “Si se dice que el oído abarca todo el universo de lo pensable, se está hablando del lenguaje. De modo que el trasfondo que forma una filosofía del oír es el universo de las lenguas” (p. 68). Esto valida la expresión *escucha lingüística* propuesta por el investigador, pues el escuchar humano puede dirigirse a otros campos, como la música o el psicoanálisis. Lo que interesa en la escucha lingüística es el lenguaje articulado evidenciado en un sistema de lengua natural.

Ahora, en una filosofía del oír no solo se trata de oír, sino también de entender, unidad que Gadamer considera indisoluble (p. 69). Puede apreciarse acá la equivalencia del oír con el escuchar, y, además, el rasgo característico del entender propio del escuchar, en la presente investigación. En otras palabras, Gadamer (1999, p.71) lo afirma así: “Tener la capacidad de oír, es tener la capacidad de comprender”. Entender y comprender se aproximan en sus sentidos.

Para lo pertinente a la conversación pedagógica, Gadamer (2002) atina al afirmar que la palabra hablada (por el maestro o por el estudiante) ya no es de quien la ha pronunciado, sino que es “entregada al oír de otros”; en otros términos, “La palabra hablada pertenece al que la oye” (p. 70). Así, esa palabra “que alcanza al otro en su comprender” es una palabra que “pide respuesta” (p. 70). De esto se trata la conversación en el aula de clase, como actividad dialógica por naturaleza.

²⁹ El sentido de oír es equivalente a escuchar; sin embargo, en ocasiones Gadamer hace la distinción entre los dos términos. Por ejemplo: “En eso estriba la verdadera libertad del hombre, en referirse a esto o a lo otro, en el escuchar algo o en no querer oírlo”. *Ibíd.*, p. 69.

En suma, la comprensión que ha de darse en la interacción comunicativa en el aula de clase, ha de caracterizarse por ser “un arte de escuchar al otro”, y dicha escucha se hace también “arte de reforzar el discurso del otro”. De este modo maestro y grupo clase se encuentran en actitud de escucha, cada uno tras la construcción de sentidos respecto de objetos de conocimiento y prácticas de conocimiento que bien pueden orientarse al consenso como también al disenso, pero, en todo caso, distantes de la imposición que desmorona la estructura dialógica de la escucha.

Estas breves referencias a la escucha, de entre la vasta producción de Gadamer, contribuyen con el utillaje teórico de este trabajo de investigación.

Un tercer filósofo es Heidegger. Aunque la crítica advierte que este filósofo, más que la escucha lo que evidencia su obra es un trasfondo de silencio. Pero, sin embargo, cabe tomar de él aquellas palabras con las que más explícitamente se refiere al oír, término que se entrecruza y traslapa con escuchar. Las alusiones al escuchar las fundamenta desde el hablar. Por eso, Heidegger (1987) considera que “hablar es asimismo escuchar”, que “el escuchar no solamente acompaña y rodea al hablar”, pues en el diálogo sucede algo más:

La simultaneidad del hablar y el escuchar tiene una significación más amplia. El hablar es, en tanto que decir, desde sí un escuchar. Es escuchar el habla que hablamos. Así, hablar no es simultáneamente sino *previamente* un escuchar. Esta escucha del habla precede, también y del modo más inadvertido, a cualquier otra escucha (p. 229).

Estas afirmaciones sustentan el hecho de que el primer escuchador en el aula de clase –y en cualquiera otro contexto– es el mismo que dirige un decir, sea el docente o el estudiante, por lo que surge la exigencia de ser previamente un buen hablante “desde sí” y para los demás, como condición de un hacerse escuchar. Además, da cuenta de otro hecho básico de la interacción comunicativa: que no puede darse habla verdadera sin escucha verdadera. Es decir, la voz del docente cobra sentido si el estudiante o todo el grupo clase le “presta oídos”, y la voz del estudiante o del grupo clase deviene sentido si el docente ofrece la condición de su escucha. Esto, en términos de una educación para la escucha, tiene especial relevancia.

Igualmente, desde el habla, Heidegger (1971) afirma que “Al hablar le son inherentes como posibilidades el *oír* y el *callar*” (p.180), en cuyos fenómenos se hace clara la función constitutiva del habla. En tales posibilidades, se fundamentan el “encontrarse” y el “comprender” para el ser humano - docente y estudiante -; esto es, no hay encuentro real de

sujetos ni comprensión de la experiencia áulica sin que al habla de cualquiera de los dos la acompañen el oír y el callar, dos componentes esenciales del escuchar. “El “oír a” alguien – estudiante a docente o éste a estudiante- es el existenciarlo “ser patente” del “ser ahí”, “ser con”, para el otro” (p. 182). Esto hace posible que “el ser ahí” pueda oír porque comprende.

Heidegger hace especial relevancia del escuchar en este aserto:

Sobre la base de este “poder oír” existencialmente primario es posible un fenómeno como el del “escuchar”, que es incluso todavía más original que aquello que en la psicología se define “inmediatamente” como oír, las sensaciones sonoras y la percepción de sonidos. También el escuchar tiene la forma de ser del oír comprensor (p. 182).

Sin duda, se da una primacía del escuchar, sobre el oír, en la medida en que el escuchar es un oír más elaborado, es, en definitiva, un comprender oyendo, como lo anota en la siguiente cita:

Sólo donde es dada la posibilidad existencial de hablar y oír puede alguien escuchar. Quien “no puede oír” y “tiene que tocar” quizá puede muy bien y justamente por ello escuchar. El “no hace más que andar oyendo” es una privación del comprender oyendo (p. 183).

De otra parte, respecto de la posibilidad del “callar” en el hablar, un sentido semejante al de aportar silencio, el filósofo expresa lo siguiente: “Quien calla en el hablar uno con otro puede “dar a entender”, es decir, forjar la comprensión, mucho mejor que aquel a quien no le faltan las palabras” (p. 183). Esto en el sentido de que “muchas cosas sobre algo no garantiza lo más mínimo que se haga avanzar la comprensión”. Por esto, si el docente o el estudiante se apoderan de la palabra en el aula, el uno o el otro imposibilitan el callar que posibilita el genuino hablar. Pero para callar no es necesario ubicarse en el plano del mutismo, puesto que, “Quien nunca dice nada tampoco puede callar en un momento dado” (p. 183), y, además, porque para poder callar se requiere “tener algo que decir”. En definitiva, una genuina escucha áulica deberá contener los rasgos de un genuino hablar y de un genuino callar, unidad que hace posible un genuino comprender eso que es motivo de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, en Heidegger (citado por Constante, 2004, p. 291) se encuentra algo muy relacionado con la actividad escolar: el pensar. Argumenta que lo que le otorga el rasgo esencial al pensar no es la actitud interrogadora sino la capacidad de escuchar y oír, porque “el pensar es primordialmente escuchar la palabra que nos dirige aquello que hay que pensar, y que por ello el preguntar debe estar supeditado a ese previo escuchar”. Una vez más, el filósofo ubica el

escuchar en el lugar que realmente le corresponde, en el ámbito de la reflexión filosófica. Esto fortalece su sentido e importancia en la vida académica, en la vida social y en la cultura.

Enseguida, el cuarto filósofo que aporta sus reflexiones sobre el escuchar es Nancy (2007). Si bien el enfoque es musical, tiene mayor contenido filosófico sobre el escuchar la voz o la música. Precisamente, da inicio a sus reflexiones con el siguiente interrogatorio: “¿La escucha es un asunto del que la filosofía sea capaz? ¿O bien [...] la filosofía no está adelantada y forzosamente ha superpuesto a la escucha o la ha sustituido por algo que es, más bien, del orden del *entendimiento*?” (p. 11), lo cual llevaría a afirmar que se está ante dos audiciones: “entre un sentido (que escuchamos) y una verdad (que entendemos)” (p. 12).

Ahora, si entender es comprender el sentido de algo, “escuchar es estar tendido hacia un sentido posible y, en consecuencia, no inmediatamente accesible” (p. 18). Esta es la razón por la que escuchar requiere de un proceso de formación o de educación, porque para captar el sentido presente en un decir es preciso hacerse una exigencia.

De otra parte, Nancy presenta el sistema sensorial humano en parejas, que, por su valor pedagógico, vale la pena señalar acá. Explica que cada sentido entraña una naturaleza simple y un estado tenso, atento o ansioso, así: “ver y mirar, oler y husmear u olfatear, gustar y paladear, tocar y tantear o palpar, oír y escuchar” (p. 17). De esta manera, “la *escucha* se distingue del *oír*, a la vez, como su apertura (su ataque) y su extremo intensificado, es decir, reabierto más allá de la comprensión (del sentido)...” (p. 66). Lo cual quiere decir que la escucha está a la escucha de otra cosa: de la resonancia o la comprensión.

Con respaldo en los asertos de Nancy, es posible decir que el escuchador (docente o estudiante) es un sujeto resonante de la voz del emisor. El sonido del emisor o hablante resuena en el escuchador con la esperanza de que éste recupere no el sentido, sino un sentido desde sí y para el otro. Hablar o conversar en el aula de clase sería poner en juego la resonancia de lo dicho para que la enseñanza y el aprendizaje sean conjuntamente una composición musical, un acto creativo. Lo anterior, en razón de que el cuerpo humano es una caja de resonancia no solo para los sonidos musicales, sino para la voz humana.

Valiosas son, también, las contribuciones de Barthes (1986), el quinto filósofo, respecto de “el acto de escuchar”. De partida considera que oír es un fenómeno fisiológico, mientras que escuchar es una acción psicológica. Además, siguiendo un trayecto evolutivo, considera que hay tres tipos de escucha: audición de los índices, escucha del desciframiento y escucha de quien

habla.

La primera corresponde a la facultad de oír que poseen todos los animales - incluido el ser humano- con sentido receptor de sonidos; es una escucha del sonido material – los índices - con fines de estar *alerta*. Antropológicamente, está “ligada a la evaluación de la situación espacio-temporal; mediante esta audición, se revela el peligro, se satisface una necesidad y lo escuchado es algo ligado a la posibilidad. Según Barthes, con ella, el animal reconoce su territorio y el ser humano su ecoambiente. Igualmente, esta escucha “se yergue sobre [un] fondo auditivo, en el ejercicio de una función de inteligencia, es decir de selección” (p. 245). Para el caso del ser humano, la polución propia de la civilización mecánica causa un desajuste en el espacio humano puesto que éste exige “reconocerse en él” pero “la polución [le] impide escuchar” (p. 245).

Para Barthes, la mejor forma de captar la función de esta escucha es a partir de la noción de territorio –como espacio apropiado, familiar, doméstico, acomodado–; es decir, espacio de seguridad.

Proyectando lo anterior al territorio escolar, al espacio áulico, es posible argüir que se hace necesario asegurar las condiciones ecológico-humanas que permitan el trabajo pedagógico de modo que la selección, esto es, la inteligencia del espacio no se vea perjudicada por la polución en el aula. El aula deberá ser un espacio exento de peligro, donde se satisfaga la necesidad de educación y lo escuchado haga posible el aprendizaje de todos sus moradores.

La segunda escucha, la del desciframiento, según Barthes, está asociada al ritmo, gracias a éste “la escucha deja de ser pura vigilancia y se convierte en creación. Sin el ritmo, no hay lenguaje posible: el signo se basa en un vaivén, el de lo *marcado* y lo *no-marcado*, que llamamos paradigma” (p. 246). De esta manera, el ser humano accede al sentido, que ya no es lo *posible* sino lo *secreto*, lo que “no puede advenir a la conciencia humana sino a través de un código [...] cifrador y descifrador de [la] realidad” (p.247). Esto implica la necesidad de una hermenéutica (dada la multiplicidad de sentidos que pueden generarse), puesto que en este nivel, “escuchar es ponerse en disposición de decodificar lo que es oscuro, confuso o mudo, con el fin de que aparezca ante la conciencia el “revés” del sentido (lo escondido se vive, postula, se hace intencional)” (p. 247).

Como se colige, la escucha del desciframiento, acorde con Barthes “metamorfosea al hombre en sujeto dual: la interpelación conduce a una interlocución en la que el silencio del que

escucha es tan activo como las palabras del que habla: podríamos decir que *el escuchar habla*” (p. 249).

La tercera escucha, la escucha de quien habla, corresponde al modo de escuchar psicoanalítico el cual “se ejerce de inconsciente a inconsciente, del inconsciente que habla al que se supone que está oyendo”. En este sentido, escuchar la voz “inaugura la relación con el otro: la voz que nos permite reconocer a los demás (como la escritura en un sobre) nos indica su manera de ser, su alegría o su sufrimiento, su estado...”. En esta perspectiva Vasse (citado por Barthes, 1986) afirma:

Escuchar a alguien, oír su voz, exige, por parte del que escucha, una atención abierta al intervalo del cuerpo y del discurso, que no se crispe sobre la impresión de la voz no sobre la expresión del discurso. Entonces, lo que se da a entender al que así escucha es exactamente lo que el sujeto hablante no dice: trama activa que, en la palabra del sujeto, reactualiza la totalidad de su historia (p. 253).

Dando por terminado el tratamiento de las tres escuchas según Barthes, se pasa a una proyectiva que el filósofo plantea a partir de los recientes desarrollos del psicoanálisis. En efecto, tales avances han permitido ver este fenómeno desde otras ópticas.

De una concepción secular dice Barthes (1986), en términos de “*querer oír*, con toda conciencia”,

hoy en día se le reconoce la capacidad (y casi la función) de barrer los espacios desconocidos: la escucha incluye en su territorio no sólo lo inconsciente en el sentido tópico del término, sino también, por decirlo así, sus formas laicas: lo implícito, lo indirecto, lo suplementario, lo aplazado; la escucha se abre a todas las formas de polisemia, de sobredeterminación, de superposición, la Ley que prescribe una escucha correcta, única, se ha roto en pedazos; por definición, la escucha era *aplicada*; hoy en día lo que se le pide con más interés es que *deje surgir*... (p. 255).

Así, pues, se ha pasado de los dos lugares tradicionales de escucha alienados: la escucha arrogante del superior y la escucha servil del inferior, a una escucha libre, que “es esencialmente una escucha que circula, permuta, que destroza, por su movilidad, el esquema fijo de los papeles del habla” (Barthes, 1986, p. 256).

Finalmente, lo que también se espera del escuchar es que produzca “significantes nuevos, sin retener jamás el sentido”, a lo cual se le denomina *significancia*, algo diferente de la significación. Esto significa que “no hay ley que esté en condiciones de presionar sobre nuestra

manera de escuchar: la libertad de escucha es tan necesaria como la libertad de palabra” (Barthes, 1986, p. 256).

No cabe duda de que Barthes ha profundizado valerosamente en el escudriñamiento de tan complejo fenómeno como es la escucha, tanto así que él mismo da a saber que esta no es propiedad de ninguna disciplina reconocida; en la Lingüística, por lo menos es la habilidad que menos atención se le ha prestado, siendo tan importante para una educación dialógica y de calidad y para una sociedad democrática y participativa. Quizá, dentro de la Lingüística, la Fonética sea el campo disciplinar que podría encargarse de la exploración.

Un sexto filósofo que ha abordado el fenómeno del escuchar humano es Lenkersdorf (2008), quien también estudió teología y practicó la lingüística. Se interroga por la poca reflexión sobre este fenómeno: “Dado el predominio del hablar, ¿dónde queda la otra mitad de la lengua, el escuchar? Poco se estudia, poco se investiga, poco se enseña, poco se menciona, poco se conoce y se practica” (p. 12), “¿sabemos escuchar?, ¿Conocemos los requisitos para saber escuchar?, ¿Se dan clases del escuchar?, ¿Conocemos los obstáculos para poder escuchar? También hay que destacar uno de los retos concretos de hoy día, la necesidad de aprender a escuchar. ¿No es una tarea que hasta la fecha ignoramos con orgullo olímpico?” (pp. 66-67). Basa sus reflexiones en la observación hecha a la cultura y lengua de los tojolabales, una comunidad originaria descendiente de los mayas, asentada en el sureste de México. Según él, ellos poseen

“una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar. Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha, se habla en el aire. Por eso ya desde los términos del tojolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas. Fijémonos en el ejemplo siguiente. En lugar de decir *yo te dije*, dicen, *yo te dije, tú escuchaste*” (Lenkersdorf, 2008, p. 13).

Escuchar para el tojolabal quiere decir recibir, sentirse obsequiado con las palabras del que le habla; además, el escuchar es considerado como la única manera de establecer un diálogo entre iguales o un *emparejamiento*, con lo cual se desvanece el sentido de dominación entre el que habla y el que escucha, propio de las culturas y lenguas europeas. De este modo, escuchar no se da como relación *yo-tú*, sino esencialmente como un *nosotros*; por esto, la lengua contribuye a desarrollar una comunidad. Esto tiene implicaciones políticas, sociales e ideológicas que generan una difuminación de las relaciones de poder haciendo posible una

democracia más vivencial y una sociedad más incluyente, lo mismo que una cosmovisión y una *cosmoaudición* particulares, visto que la escucha se extiende a los elementos de la naturaleza, y porque “si el ver no se complementa con el escuchar, percibimos a medias”.

Pues bien, en este marco tojolabal, Lenkersdorf construye una argumentación, acerca del escuchar, que, en la perspectiva de esta tesis, fortalece la teorización sobre este fenómeno en el aula de clase y en la vida escolar, en general.

La concepción de escuchar en Lenkersdorf (2008) va más allá del sentido de “prestar atención a lo que se oye”, en virtud de que el verdadero escuchar “requiere, además, que se reconozca a la persona que se escucha y a lo que dice”. Por esto, “escuchar, si se acepta, exige que se emparejen los que hablen y los que escuchen” (pp. 29, 30). Así, las cosas, el escuchar tiene unas implicaciones profundas, más allá de la percepción auditiva. De otra parte, considera la lengua como algo que no está solamente para ser hablado, sino, sobre todo, para ser escuchado; en consecuencia, “necesitamos todos los recursos intelectuales a nuestra disposición para escuchar, reflexionar y entender lo que escuchamos, lo que nos dice el otro”. Porque, al fin de cuentas, “¿qué son las palabras habladas si no hay nadie que las escuche?” Y “qué es lo que escuchamos y a quién escuchamos” (p. 45, 46).

No solamente escuchamos a los otros sino a nosotros mismos; en esto, Lenkersdorf, distingue entre la voz del corazón y el diálogo interior. La primera busca despertar al ser humano y es afín al *nosotros*. El segundo, “nos confirma en lo que sabemos y queremos”; es difícil callarlo, porque permanentemente le habla al yo y no permite escuchar ni al corazón ni a los otros de la exterioridad. Cuando se logra acallar al diálogo interior, se libera el ser humano de la egolatría y del egocentrismo, de modo que escuchar nos orienta en otra dirección que nos libera y nos hace libres para percibir las voces del corazón y de los otros. Debe quedar claro que esta liberación “no es aquella que nos libera de los otros que impiden nuestro individualismo, sino que nos libera del dominio del yo y así nos hace libres para los otros que escuchamos” (p. 49).

Esto que se ha afirmado es común en la vida del aula, en donde, en ocasiones, surgen peligros para escuchar. Por ejemplo, cuando se forma una imagen del otro como enemigo en la relación maestro-estudiante(s), cosa que demanda una aproximación sin prejuicios para descubrir en el otro una fraternidad potencial. Otro peligro consiste en que uno hable el otro no escuche o quizá escuche, pero no participe. Lenkersdorf (2008) lo describe así:

El problema nos parece más grave. No es el caso que el otro no escucha, sí escucha, pero no se espera que por escuchar abrirá la boca. El hablar del que dice no solo queda en el aire, sino fuera del diálogo, falta la palabra del escuchador. Ahí está el problema. No solo se omite el escuchar, sino que con el escuchar ausente también se destierra la respuesta del escuchador. El subalterno es el objeto que no sabe. En efecto, sí sabe. Pero su saber no interesa. Por eso, el hablar del sujeto único da a entender, “cállate, aquí hablo yo” (pp. 67-68).

¡Este es el caso de la clase exclusivamente expositiva! Para un contexto en el que se da la presencia de muchos oídos escuchadores, muchos ojos observadores y muchas bocas prestas a hablar.

Se hace, pues, indispensable, la apertura de verdaderos escenarios para la práctica de la escucha; entre ellos: la familia, la escuela (el aula de clase), el trabajo, las reuniones, etc., en los cuales el *escuchar* y el *hacer* tenga una relación indisoluble y se haga posible que “a nivel colectivo la pluralidad de opiniones que se escuchen, transformen el pensar de cada uno y de todos” (Lenkersdorf, 2008, p. 95). Incluso, que se llegue no solo al consenso, sino al concierto – *polifonía* - de voces.

Finalmente, Lenkersdorf (2008) ahonda en los obstáculos para escuchar a partir de dos interrogantes: ¿Por qué no sabemos escuchar bien?, ¿Por qué no queremos escuchar? Respecto del primero, es contundente al afirmar que

No sabemos escuchar porque no lo aprendimos, tampoco nos lo enseñaron. [...] Aprendimos muchas cosas donde podemos *actuar*, pero no a recibir las palabras escuchadas. Se piensa que se sobreentiende el escuchar al aprender a hablar. ¿Será por esta razón que no se enseña? De todos modos no está en los planes de estudio de escuelas y universidades. (pp. 106-107).

¿Por qué esta ausencia? Seguramente, por el hecho de vivir en un mundo lleno de ruidos, por dar prioridad a lo visual, por hacer énfasis en el habla y por mantener las relaciones de poder, es una posible respuesta.

Respecto del segundo, las sociedades divididas en clases y el abuso de la palabra y la reiteración de la misma por los que ostentan el poder - de la palabra - ha llevado a *hacer oídos sordos* entre el común de la gente, afectando así la estructura esencial de la comunicación humana. Sin duda esto ha trascendido la vida escolar. Cuando el hablar no es un regalo sino una perorata indefinida, los oídos y la conciencia se previenen para neutralizarla.

Además, se da un rechazo cultural a escuchar en América Latina, debido a las relaciones de poder establecidas en la conquista y el colonialismo, actitud que pasó al periodo de independencia y se mantiene actualmente, a manera de meme³⁰. Pero, todavía más, se trata de impedir el escuchar, a través de la desinformación a nivel orbital, reemplazando lo que merece ser escuchado por otro tipo de información que cubra lo inconveniente de la verdad: deportes, comerciales, farándula, moda, consumo, producción de angustia y aturdimiento, etc.

En definitiva, el escuchar se encuentra en crisis, lo cual afecta no solo la relación con los otros, sino con el planeta mismo.

La proyección de las reflexiones de Lenkersdorf al contexto de la presente investigación permitirá un análisis crítico de lo que sucede en el aula de clase con la actitud de escucha y, más concretamente, con la desescucha.

El séptimo filósofo es Echeverría (2007a), de quien se resaltan algunos de sus importantes aportes que son proyectables a la escucha áulica. Él afirma que “los problemas de escucha suelen ser recíprocos. Quien no se siente escuchado, normalmente tampoco sabe escuchar a los demás. El problema no es necesariamente del otro. El problema está en la relación” (p. 74). Frente a lo anterior, la alternativa de solución consiste en superar las debilidades de escucha de quien no se siente escuchado, considerado esto como el punto de partida.

Pero Echeverría es más incisivo cuando dice:

El cambio del otro será el resultado de nuestro propio cambio. Lograremos que nos escuche una vez que hayamos aprendido primero a escucharlo mejor y luego que hayamos también aprendido a hablarle de una manera diferente de la que hoy utilizamos. Para bien o para mal, éste es el camino más corto, rápido y efectivo. Por lo demás, no sé si exista otro (p. 74).

¡Nótese la importancia de esto en la relación estudiante-maestro!

De otra parte, este filósofo considera que “la escucha es, sin lugar a dudas, la competencia más importante en la comunicación humana” (p. 75). Lo anterior en razón de que

³⁰ En razón de que la actitud de escucha implica una aproximación al otro que habla, lo cual es decididamente un reconocimiento de ese otro, las relaciones de poder entre las personas de distinto rango o grupo social generalmente ocasionan un distanciamiento. Esto se puede constatar en el tratamiento que se dio entre conquistadores y conquistados, en América Latina, que en algunos contextos llegó al extremo de no permitirse la mirada o la ocasión de hablar para ser escuchado. Esto se extendió en el tiempo y aún quedan residuos de esos memes en las relaciones interpersonales de los individuos contemporáneos. Téngase en cuenta que la escuela tradicional en la geografía latinoamericana vivió esta forma de tratamiento.

la escucha es la habilidad del lenguaje que valida el habla, y es, por tanto, “el criterio de validación y el indicador de calidad de nuestra habla” (p. 76). Por esto, “para lograr concitar la escucha del otro, uno de los factores más importantes a considerar es si aquello que vamos a decir responde a las inquietudes del oyente, a lo que le interesa” (p. 76); asunto que obliga a superar el egocentrismo y enrumbarse hacia la alteridad, para hacer posible la interpretación de lo dicho.

En la interpretación hay que jugar con dos horizontes de sentido: el de quien habla y el de quien escucha; por eso, “toda escucha está condenada, en el mejor de los casos a ser siempre una aproximación al otro”, cuando no, a ser un desencuentro y hasta un mal entendido. Esto lleva a que se abra una brecha que requiere de herramientas para reducirla: la verificación de las escuchas de los otros que están cerca, el compartir inquietudes sobre lo dicho por el orador, y la indagación a través de preguntas al orador sobre lo que no se ha comprendido. Con esto se busca resolver el hecho de que, según Echeverría (2007b), “Normalmente damos por sentado que lo que escuchamos es lo que se ha dicho y suponemos que lo que decimos es lo que las personas van a escuchar” (p.145), pero decir y escuchar son fenómenos diferentes. Este último corresponde al dominio del lenguaje, y toma existencia en nuestras interacciones sociales con los demás.

Lo anterior, lleva a que sea necesario permanecer en estado de escucha como apertura, es decir, siendo capaz de establecer conectividad con los demás, una conectividad que se hace apertura a la comprensión del otro diferente y, a la vez, apertura a la transformación personal. En otras palabras, acorde con Echeverría (2007a) “escuchar al otro, en último término, es permitir que el poder transformador de “su” palabra pueda transformarme”, y si escuchar implica “abrirse a ser transformado por el otro, comprendemos entonces que la escucha es el elemento básico del proceso de aprendizaje. Saber escuchar es saber aprender de la misma manera como saber aprender implica saber escuchar” (p. 124).

En definitiva, se es responsable tanto de la propia escucha, como de la escucha del interlocutor, aspecto que abre una co-responsabilidad de la escucha en el marco de la conversación.

Las reflexiones de Echeverría, como puede colegirse, tienen un trasfondo pedagógico que en el presente trabajo se explorará para lo pertinente con la comprensión del fenómeno de la escucha en el aula de clase.

Siguiendo la secuencia de reflexiones, continúa la filósofa mexicana Aguilar (2004). “Nadie nos enseña a escuchar” es la expresión con la que comienza el ensayo *Cultura de escucha, condición de democracia*, en el cual, argumenta por qué la escucha puede ser un deber, un derecho y un arte.

Considera que se da una “desviación originaria” de la cultura del habla evidenciada en que

entre los derechos humanos y las garantías individuales no se piensa la escucha como una obligación del ciudadano, y mucho menos como un derecho. Tenemos derecho al libre tránsito, a la libre expresión, pero no tenemos derecho a ser escuchados ni, mucho menos, a escuchar (p. 4).

Como deber, la escucha comienza con la indagación de quién es el interlocutor, por qué dice lo que dice y atender su hablar responsablemente. Pero también hace unas exigencias actitudinales: no suponer siempre que lo que yo creo es lo correcto, es la verdad; no suponer que los otros no tienen nada que enseñarme ni qué aportarme para mi mejor forma de vivir; y mi relación con los otros no debe estar orientada a indicarles cuál es la verdad o cuál es el camino correcto.

Esto indica que la escucha es un sustituto de la fuerza violenta y junto con el hablar puede ser una instancia de emancipación y libertad. En esta vía, se llega a la escucha sin el sometimiento al otro, por lo cual deviene derecho; derecho a escuchar al otro sin anular el punto de vista propio, derecho a escuchar sin someter al otro mediante la escucha autoritaria y excluyente, derecho a aprender del interlocutor cuando lo escuchamos, y derecho a atender a la diferencia y repensar y remodelar el punto de vista personal para enriquecerse (pp. 5-6). De este modo, “el que escucha en un sentido radical sabe que se arriesga a cambiar la propia vida, se arriesga a estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice” (p. 6). Se convierte en una relación de tipo moral.

Pero, además, escuchar es un arte, no una técnica, porque es preciso formar la sensibilidad en el decurso de las prácticas de la vida cotidiana, lo cual la hace una virtud política, semejante a una filosofía de vida: con ella el ser humano se identifica consigo mismo y con su manera de actuar. Para lograrlo la persona necesita cultivar las virtudes de la prudencia, como *phrónesis*, es decir saber cómo actuar cuando se abren diversas posibilidades, y la comprensión, como *synesis*, esto es, saber aproximarse a otro ser humano. Esto lleva a ejercer

una escucha democrática o incluyente que requiere tiempo para abrirse a la complejidad: “con la paciencia de quien va destejiendo las comprensiones implícitas que distorsionan la realidad del otro, puede surgir la voz de nuestro interlocutor en todas sus dimensiones” (p. 15).

Desde otra perspectiva, Aguilar en su ensayo *Hermenéutica: ¿ver o escuchar?* (citada por Beouchot y Velasco, 2003), argumenta que la escucha hermenéutica requiere saber de sí, es decir, tener conciencia de las propias orientaciones hacia la receptividad, como condición de posibilidad del reconocimiento del otro (p. 77). En esta dirección, contrario a la escucha que niega al otro (la escucha arrogante del superior, según Barthes), Gadamer afirma que “la escucha hermenéutica busca reforzar el discurso del otro. Intentar comprender es siempre reforzar los argumentos del otro, porque la dialéctica que opera en la hermenéutica consiste en encontrar la verdadera fuerza de los dicho” (citado por Aguilar, 2003, p. 77). Entonces a la escucha hermenéutica debe caracterizarla la apertura hacia el otro lo que significa que no hay que juzgar sino reconocer las pretensiones del otro.

Como se ve, la extrapolación de la escucha democrática y la escucha hermenéutica a la vida escolar y áulica hace posible verlas como espacios para la deliberación en la vía de la construcción de lo humano. La escucha en el aula de clase ha de ser democrática y hermenéutica porque estas formas de escuchar contribuyen a la formación del pensamiento crítico y realmente revolucionario. Como lo apunta Bickford (1996, p. 1): “... pensar acerca de la escucha es fundamental para el desarrollo de la teoría democrática (y para prever las prácticas democráticas) para nuestro contexto social y político contemporáneo”; por eso, ella tiene interés en la investigación de las características distintivas de la escucha como una crucial y particular actividad política.

El noveno filósofo es Torralba (2001), de quien sus reflexiones sobre el silencio en el contexto educativo y el arte de saber escuchar son de particular importancia. Sobresale su preocupación por la cultura del ruido, aniquiladora del mundo interior humano, y de la interacción, porque considera el silencio como “el punto de partida y el de llegada de toda comunicación verdaderamente humana” (p. 24). Igualmente, es pertinente su reconocimiento de que “El silencio es el gran ausente en los procesos educativos. No lo contemplamos ni siquiera como instrumento de comunicación, y mucho menos como experiencia fundamental del ser humano” (p. 54); y agrega que “el sujeto actual desconoce totalmente la semántica y la sintaxis del silencio, ignora el contenido edificante que comunica el silencio y su orden y su estatuto en

la vida lingüística del sujeto” (p. 55). Por tanto, una pedagogía del silencio debe acompañar la pedagogía de la palabra. Como se colige, la escucha áulica queda respaldada por la enseñanza del silencio, siendo este la morada de aquella. En cuanto el arte de escuchar, Torralba es enfático en lo ético y la alteridad que encierran el acto de escucha; por eso, “hay que silenciar las propias voces, para que la voz del otro resuene dentro de la interioridad propia” (p. 29).

De la cosecha de este filósofo se recupera el sentido de humanidad que otorga la educación de la escucha, algo que debe suceder en la escuela.

Para el cierre de los filósofos, siguen las meditaciones de la colombiana Nieto (2005), de quien se resalta el tratamiento del acto de escucha como acto ético. Ella parte del postulado de que “una ética de la escucha es la que nos constituye como seres lingüísticos”. Y lo argumenta de la siguiente manera:

Se trata del respeto mutuo que lleva a aceptar que los *otros* son diferentes de nosotros, que en tal diferencia gozan de una legitimidad que descansa en el respeto mutuo, esencial para poder escuchar. Sin la aceptación del *otro* legítimo y autónomo es imposible que ocurra el escuchar, esto se explica porque cuando escuchamos estamos en la disposición de aceptar otras formas de ser diferentes de las propias (p.24).

Se pone en reflexión la “ética de la escucha”, teniendo como principio el hecho de que “todo discurso oral... produce escuchas frente a quienes hablan”. Es decir, se toma el acto de escucha como un acto ético

Nieto hace un encuentro entre Gadamer, Bajtín y Echeverría para sustentar el valor de la escucha y su indefectible relación con lo ético.

Frente a los anteriores asertos, cabe decir que una didáctica de la escucha involucra, indefectiblemente, una ética del escuchar; por ello, esta referencia apuntala el diseño de las futuras propuestas curriculares para la educación de la actitud de escucha en la vida escolar.

Como puede verse, son inapreciables las contribuciones de los filósofos expuestos, en relación con el tema general y la pregunta de investigación, ya que se gana en la comprensión de la escucha como fenómeno inscrito en el lenguaje y la cultura. Y a pesar de que la reflexión se dirige a la escucha en general, sí es proyectable a la escucha áulica y apoya la comprensión de los sentidos de la experiencia de escucha que circulan en la comunicación pedagógica.

En tercer lugar, se abordan las reflexiones hechas en el campo musical, las cuales, cabe advertir, tienen muchos puntos de encuentro con lo pedagógico y lingüístico e, incluso, con lo filosófico, por lo que su conexión con el interrogante principal está asegurada. En particular, se

hace referencia a los siguientes autores y aspectos: Alfred Tomatis (2010): la percepción en el contexto de la escucha; Paul Madaule (2006): génesis y desarrollo de la escucha; Pierre Schaeffer (2003): los modos de escuchar; y Guy Bérard (2003): la reeducación auditiva.

Según Tomatis (2010), la percepción en el ser humano es “una facultad de muy alto nivel, susceptible de inscribirse en el mismo plano que la conciencia, como si la escucha fuera a la vez una puerta abierta a la conciencia y una apertura de la conciencia sobre el campo de la percepción” (p. 92). La comprensión de lo anterior requiere tener claridad en la distinción entre oír y escuchar. “Oír es dejar que el sonido se nos acerque y tener la noción de que está ahí. [...] Es librarse a él sin defensa, sin que haya, por lo tanto, una real percepción” (p. 92). Por caso, oír consiste en “permitir que el discurso del otro nos alcance sin una verdadera participación por nuestra parte, sin que nosotros pensemos verdaderamente en adueñarnos de todo aquello que se dice. Uno padece entonces amablemente el “ronroneo” del discurso del otro” (p. 92). Por otra parte, escuchar “es una actitud totalmente distinta que nos hace tender el oído hacia las palabras de nuestro interlocutor o hacia un fragmento musical que deseamos absorber, al que nos comprometemos a escuchar realmente” (p. 92). Esto hace que se requiera, indefectiblemente, la liberación de ese flujo continuo llamado voluntad, la cual modifica enteramente la actitud mental y la postura física. En este sentido, afirma Tomatis, escuchar moviliza tanto el cuerpo como el pensamiento; esto es, el mundo que nos rodea y el universo interior.

Así, una educación de la escucha deberá llevar a los sujetos de escucha a “estar en estado permanente de escucha” y a ser capaces de “escuchar al otro como a nosotros mismos”. Esto es, vivir en ejercicio continuo de la percepción que se hace escucha (lenguaje) en la vida cotidiana y escolar.

Ahora, respecto de la génesis y desarrollo de la escucha, Madaule (2006) deja claro que esta surge, en la relación del feto con la madre. (Ya se ha indicado que el sistema de percepción auditivo es el primero en desarrollarse). Existen referencias a experiencias de esta relación que han dejado resultados positivos en el desarrollo cognitivo y artístico: el efecto Mozart, expuesto por Tomatis en su libro *¿Por qué Mozart?*, es una de ellas. Madaule afirma que

El oído del futuro bebé es bombardeado por una impresionante cantidad de sonidos: latido cardíaco, respiración y ruidos viscerales del cuerpo de la madre, así como los suyos. En medio de este ruido continuo y repetitivo, de vez en cuando empieza a surgir y a adquirir forma otro tipo de sonido. Éste es más claro, más melodioso. Es la voz de la madre. Cada vez que usa su voz, envía vibraciones sonoras al cuerpo y a los oídos de su

hijo aún no nacido que está ansioso por absorberlos y alimentarse de ellos (p. 94).

El deseo del feto por escuchar la voz de la madre genera la motivación de entrar en contacto, a la cual le sigue la primera gratificación: el placer de escuchar nuevamente ese sonido. Tal diálogo silencioso origina la escucha. Y siendo la voz de la madre un sonido agradable que da confianza se le convierte en una invitación a escuchar. Cabe aclarar que el feto “no comprende el significado que envía la voz de la madre. Lo que “comprende” es la carga emocional de esos mensajes” (p. 95). De aquí se colige la necesidad de hablar con el feto, dados los beneficios que reporta a inmediato y largo plazos.

Seguidamente, en la infancia con los movimientos y los sonidos, “el niño se explora a sí mismo y al mundo que lo rodea. Esta exploración de los sonidos se transforma en lenguaje”. [...] El juego de los sonidos se transforma en un medio de comunicación: ¡ha nacido el habla!” (p. 103). Luego, en el kínder la escucha se hace más exigente y se corre el riesgo de desmotivar al niño pues se le pide que sus movimientos corporales y su voz se aquieten para prestar atención, contradiciendo el principio de que cuando la estimulación disminuye en el cuerpo del niño, este no se mantiene la atención. Frente a esto, Madaule (2006) afirma: “El entrenamiento de la escucha del niño en edad preescolar requiere un fuerte énfasis en actividades como escuchar música, cantar, hablar, recitar y actuar; actividades que combinan el uso de sonidos con los movimientos corporales” (p. 115).

Después, en la escuela, el estudiante tiene que enfrentarse a un modo auditivo de aprendizaje que exige dos aspectos principales: *lapso de atención*, es decir, capacidad de escuchar bien durante un periodo prolongado, y *concentración*, esto es, capacidad de eliminar la información parasitaria para escucharse pensar. Madaule dice que para incrementar el lapso de atención, la escuela tiene que ayudar a los niños a incrementar al máximo su escucha, y que esto se puede lograr “manteniendo vivo su deseo de aprender, proporcionando mucha estimulación sensorial, empezando con la voz del maestro y disminuyendo los ruidos parásitos del ambiente” (p. 121). El autor recomienda dosificar el tiempo de exposición del niño a la televisión y minimizar el consumo del alimento chatarra. Lo primero, por las consecuencias psicológicas que el formato introyecta en el comportamiento del sujeto, y, lo segundo, por el aumento de la hiperactividad.

Posteriormente, en la adolescencia “los rápidos cambios en el cuerpo y la voz que se inician en la pubertad son los siguientes retos de la escucha”. El cambio de voz impacta en el

nivel de energía, cuya disminución alimenta el aburrimiento y la falta de interés. El adolescente deberá tomar su tiempo para acomodarse a la voz juvenil y luego adulta, proceso que demanda una reafinación de la escucha. Mientras esto sucede, la música se convierte en un energizante que debe ser manejado adecuadamente para evitar daños en el sistema auditivo debido al uso inapropiado de las tecnologías del sonido.

Finalmente, en la edad adulta el ritmo cambiante de la vida expone a la persona a una escucha de tipo múltiple, porque múltiples son las acciones que tiene que realizar: el encaramiento de la formación profesional y las actividades que ésta conlleva, la vida laboral, las relaciones con otras personas, los amigos, la diversión, etc., “retos que requieren de la contribución de la escucha”, por lo que cada una requiere de un ajuste en la forma de escuchar.

En suma, como expresa Madaule (2006), “no hay jubilación para la escucha” (p. 156), “la escucha es nuestra compañera continua, pues es la primera en funcionar y la última en darse por vencida, encendida 24 h al día, sin importar las circunstancias” (p.157).

Siguiendo la secuencia de las reflexiones desde la música, se presentan a continuación las aportaciones del compositor francés Pierre Schaeffer (2003), quien recoge en su obra *Tratado de los objetos musicales* sus hallazgos innovadores acerca del sonido. Si bien, la orientación es netamente musical, es posible aplicar proyecciones al estudio de la *escucha lingüística* y de la *actitud de escucha*³¹. La extrapolación útil para la presente indagación tiene que ver con la propuesta de las cuatro escuchas: Oír (*Ouïr*), Escuchar (*Écouter*), Entender (*Entender*) y Comprender (*Comprendre*), cada una de las cuales implica una actitud de escucha diferente, que, por su lado, dependerá de criterios o perspectivas también diferentes. Véase de qué trata cada una:

Oír (*Ouïr*): Si bien, el ser humano habita en un mundo que es sonoro, incluido el silencio como fondo sonoro, lo que oye es lo que le es dado en la percepción. En esta modalidad no hay una intención del sujeto por capturar algún sentido, por ello constituye el nivel más elemental de la percepción auditiva. Schaeffer la ejemplifica de la siguiente manera:

Oigo sonar el reloj, y sé que ha sonado. A toda prisa reconstruyo con el pensamiento los

³¹ Schaeffer hace uso de estas expresiones en su *Tratado*. La primera, para distinguirla de la *escucha musical*, y, a la vez, hacer la analogía entre escucha musical y escucha lingüística (p. 166); y la segunda, la aplica a las denominadas cuatro escuchas (pp.61-66). Cabe señalar que el tesista ya las había propuesto y conceptualizado en su trabajo antes de la lectura del libro del autor mencionado. La aparición de estas expresiones en un texto reconocido mundialmente, apoya el planteamiento de éstas en el presente trabajo.

dos primeros golpes que había oído, y situó el que oí como tercero, justo antes de que suene el cuarto. Si no hubiera intentado saber la hora, no me daría cuenta de que los dos primeros golpes habían llegado a mi conciencia... Me hablan, y mientras, estoy pensando en otra cosa; mi interlocutor, molesto, se calla, y yo percibo ese silencio como un mal augurio. Sin embargo, he llegado a arrancar del fondo sonoro, antes de que se hundiera definitivamente él, la última frase que mi interlocutor pronunció... (p. 63).

Esta es una actitud común de las personas en los ambientes en los que la necesidad de tomar conciencia de lo escuchado no está motivada. En el aula de clase esta forma de audición es un serio obstáculo para el aprendizaje, e, incluso, para la socialización.

Escuchar (*Écouter*): Acá la actitud no se enfoca hacia el sonido mismo, sino en lo que éste puede significar: se escucha “lo que tenga valor de indicación semántica”. En otras palabras es “prestar oído, interesarse por algo”. De la siguiente manera lo ejemplifica Schaeffer:

... yo prestaría precisamente oído al ruido de mi coche si me pareciera que el motor “hacía un ruido extraño”. Mi escucha se hace utilitaria porque busco deducir de ella las pistas que conciernen al funcionamiento del motor, y siendo yo la causa de esa incertidumbre, me resulta forzoso pasar ante todo por un análisis de los efectos.

En esta actitud, no interesa, por caso, el sonido mismo del timbre a la puerta, sino en que su sonido me advierte de la presencia de alguien en la casa; tampoco interesaría el sonido de la lluvia sobre el tejado, si no fuera por la existencia de una gotera que da justo al escritorio del estudio y deseo vehementemente evitar que se mojen los documentos que hay encima de éste.

En la vida del aula, este tipo de escucha no sería suficiente para lograr aprendizajes complejos, pues el estudiante sabe de antemano que lo que se comparte en dicho ambiente tiene un fin y unas aplicaciones prácticas a las que debe dar cuenta a través de trabajos y evaluaciones. Que la clase signifique algo para el estudiante, en términos de que la voz del maestro y de los compañeros (el sonido) es portadora de contenidos académicos, no basta, si el estudiante y el maestro no se interesan por el entendimiento y la comprensión.

Entender (*Entendre*): refiere la actitud en la que la intención de escuchar es evidente. En virtud de que el oído es selectivo, se prefiere escuchar unos sonidos y dejar de lado otros. La *escucha reducida* —en la que el receptor escucha los sonidos por el valor propio que tienen, independiente del origen o fuente que los produce y de las imágenes sonoras que pueda traer a la mente— corresponde a esta modalidad. Schaeffer la trata de dos formas distintas: una en la relación oír-entender, y otra en la relación escuchar-entender.

Para la primera, Schaeffer (2003) ofrece el siguiente ejemplo, orientado a la escucha lingüística:

... en el curso de una conversación familiar entre varias personas, pasaré de un tema y un interlocutor, a otro, sin sospechar ni por un momento la extravagante confusión de voces, ruidos y risas que yo convertiré en una composición original, diferente de la que cada uno de mis compañeros está haciendo en ese momento por su cuenta. Para evidenciarla haría falta una grabación con un magnetofón que, al no haber seleccionado nada, la haría indescifrable (p. 64).

Esta actitud en la práctica del aula, tampoco satisfaría los requerimientos del aprendizaje formal, pues discriminar y calificar las voces del docente y de los compañeros por el valor que tienen en sí mismas –agradables, expresivas, animadas, etc.–, no conduce ni a la apropiación ni a la producción de conocimientos y prácticas. Pero oír-entender es parte del proceso para la escucha.

Para la segunda, ofrece la siguiente explicación:

¿Qué pasaría en el caso contrario de que yo escuche para oír, bien porque ignoro el origen del objeto sonoro, lo que me obligaría a pasar por su descripción, bien porque quiero ignorar este origen e interesarme exclusivamente por el objeto? Estaríamos muy equivocados si creyéramos que éste se nos iba a revelar con todas sus cualidades, solo por el hecho de haberlo entresacado del fondo del que le relegábamos. Más bien tendríamos que continuar ejerciendo selecciones sucesivas para examinar por turno, tal o cual aspecto (p. 65).

Frente al contenido del sonido o de la voz humana, la relación escuchar- comprender se aproxima a los intereses de un aprendizaje significativo. Recoger lo dicho en el aula para desmenuzarlo y volver a integrarlo en una construcción que permita elaboraciones más complejas y continuas, a manera de esbozos, conduce a lo que Schaeffer denomina *escucha cualificada* (pp. 65, 67), es decir, aquella que se realiza a partir de conocimientos previos, experiencias pasadas y los intereses predominantes del momento.

Comprender (*Comprendre*): Schaeffer afirma que comprender “Tiene una doble relación con escuchar y entender. Yo comprendo lo que percibía en la escucha, gracias a que he decidido entender. Pero, a la inversa, lo que he comprendido dirige mi escucha, informa a lo que yo entiendo” (p. 62). Se trata, pues, de una escucha semántica o transformación de sonidos en signos lingüísticos para develar los sentidos y significados que portan. Complementa diciendo:

Yo comprendo algo como resultado de un trabajo, de una actividad consciente del espíritu que ya no se contenta con un significado, sino que abstrae, compara, deduce y relaciona informaciones de naturaleza y fuentes diversas. Se trata de perfilar, o de obtener una significación suplementaria (p. 65).

Llegado este punto, se hace necesario recordar y resolver, también, el sentido que el término “escuchar” cobra en la investigación de la referencia. Frente a esto, la mayor parte de los autores coinciden en la fórmula *oír + escuchar = comprender*, siendo oír el componente fisiológico, escuchar, el componente psicológico, y comprender, el componente cognitivo.

Como puede verse, el sentido de comprender está cercano a como actualmente se entiende en el marco de la teoría de la Enseñanza para la Comprensión, o a como lo entiende Bickel (citado por Lomas, 1999) cuando habla de la escucha creativa y la escucha crítica (p. 297).

Para terminar, cabe dejar claridad en que el sentido de escuchar que se emplea en esta investigación tiene que ver con un concepto que va más allá de lo planteado por Schaeffer, pues contiene, además de musicales, elementos anatomofisioneurológicos, pedagógicolingüísticos, filosóficos y psicológico-psicoanalíticos; además de sociológicos, éticos y políticos. Así, el concepto de escuchar se adentra en el campo de la complejidad, esto es, del conocimiento multidimensional.

Para dar término a las aportaciones desde el campo musical, se trata enseguida lo relativo a la reeducación auditiva, desde Bérard (2003) y Madaule (2006). La pertinencia de sus aportaciones asegura el hecho de considerar que la escucha y la actitud de escucha en el aula de clase son mejorables si, a su vez, se cualifica la audición; o, de otro modo, que la desescucha es un problema que la escuela puede resolver, pues no se trata de psicoterapia sino de educación, de desarrollo del potencial de escucha de los estudiantes y del maestro. Ya en los casos clínicos, el diagnóstico escolar podrá contribuir para el inicio de un tratamiento especializado.

Pues bien, frente a la audición, Bérard (2003) afirma:

El comportamiento del ser humano está condicionado en gran parte por su forma de oír.

En otras palabras, existe un paralelismo casi constante entre:

- La calidad exacta de la percepción del mundo sonoro exterior, por una parte, y, por otra,
- La forma de ser, de actuar, de reaccionar (p. 17).

En cuanto las consecuencias que puede padecer un estudiante con algún problema de audición, dice que

En el peor de los casos [...] si los padres y los maestros pierden el interés por este asunto, el niño quedará abandonado a su suerte, se arrastrará en la cola de la clase, castigado una y otra vez, tratando de descollar de forma muy distinta y, en general, poco recomendable:

- se volverá pendenciero y alborotador;
- podrá cometer pequeños hurtos y mentirá para ocultar sus errores;
- repetirá varios cursos y, finalmente, le expulsarán del colegio... en una palabra, toda su existencia corre un gran riesgo de sufrir las consecuencias (pp. 51-52).

Y respecto de quienes tienen buena audición o han superado las anomalías auditivas, pero su vida continúa sin mejoramientos es categórico al decir que "... existe a veces una causa... la pereza del niño que, habiendo comprendido bien el problema de la audición, saca la conclusión de que basta tener buenos oídos para ser el primero de la clase", frente a lo cual concluye que "no basta con una buena dentadura para engordar; sino que, además, es necesario comer" (113-114). Es decir, hay que activar el deseo, la voluntad, la actitud.

Por su parte, Madaule (2006) dice: "... la percepción distorsionada de las palabras afectó mi comprensión del mundo"; "Para leer y escribir [y hablar] bien no solo se necesita un buen control del lenguaje, sino también un buen control del cuerpo, y estos dos sistemas están regulados por el oído" (p. 26, 28). Además, deja claro que, cuando la persona no tiene serios problemas de escucha o son de otra índole, "lo único que se necesita es algún consejo acerca de cómo crear un ambiente favorable para una mejor escucha, cómo estimularla y protegerla en nuestras vidas cotidianas" (p. 36).

Bérard y Madaule (apoyado éste en Tomatis) han llegado a conclusiones similares en sus investigaciones y en sus métodos terapéuticos para mejorar la audición y la escucha. Ellas le apuntan a que el oído, como órgano receptor de los sonidos tiene una función primordial en el desarrollo motor del cuerpo y que tanto los gestos corporales y los sonidos son movimiento que se traduce en lenguaje, razón por la cual es imperativo asegurar que su funcionamiento se dé en las condiciones que se requieren para una vida de calidad, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

Por tanto, a partir de los anteriores criterios de autoridad, se puede colegir, para el caso de la vida escolar, lo siguiente: que existe una relación directa entre las anomalías de la audición y el rendimiento escolar y el comportamiento del estudiante; que el diagnóstico de la capacidad de escucha de cada estudiante deberá ser una necesidad; que la escucha y la actitud de escucha pueden ser cualificadas a través del apoyo escolar o de tratamiento especializado externo; que no

es suficiente contar con una audición de calidad si esta no se fundamenta en una educación que introduzca en la cultura escolar los fundamentos comunicacionales, sociológicos, políticos y éticos que den cuenta de la necesidad de escucha que requiere el aula para el desarrollo integral de quienes la habitan.

En cuarto lugar, se tratan las aportaciones psicológicopsicoanalíticas, para lo que es menester tener en cuenta los puntos de encuentro y las diferencias entre estos dos campos y, obviamente, entre la escucha en psicología y la escucha en psicoanálisis. Además, dado que la psicología y el psicoanálisis tienen una presencia efectiva en la vida escolar solo en los casos que ameritan una intervención especializada, y no en la cotidianidad del aula, lo que se presenta e interesa en esta sección es mostrar que las disciplinas mencionadas también han dedicado esfuerzo en la exploración del fenómeno de la escucha y que tales hallazgos contribuyen en la constitución de una teoría interdisciplinaria del fenómeno del escuchar. Cabe dejar claridad en que la psicología tiene mayor participación en la vida de la escuela, sobre todo la denominada psicología educativa. Para este abordaje, se acogen las aportaciones de Nichols (1998), Fromm (1991) y de Rogers (1987 y 2005), en lo psicológico, y de Freud (1996) y Lacan (1985, 1987), en lo psicoanalítico.

De partida, entonces, psicología y psicoanálisis tienen en común la preocupación por el estudio de la mente, de la salud mental, de la psicodinámica de la personalidad, de la atenuación del sufrimiento mental de un individuo. Se diferencian en su origen, objetivo, método, resultado y beneficio de la actividad terapéutica dirigida al paciente. La primera, se ocupa del estudio científico de los procesos de la mente y la conducta humanos; busca hacer que la conducta de la persona (paciente) se dé en condiciones de sanidad y funcionalidad; hace uso de variedad de métodos terapéuticos, tales como el gestáltico, el grupal, el humanista, el ocupacional; aplica estrategias y técnicas directas para lograr los cambios; es de carácter práctico. El segundo, es una teoría de la personalidad a manera de terapia; se propone hallar la raíz de los problemas que aquejan al paciente; emplea el análisis del inconsciente a través de sueños, deseos, miedos... del paciente; por asociaciones libres el paciente se da cuenta del origen del problema; hace posible el entendimiento integral de la mente del paciente.

Sentado lo anterior, se pasa ahora al tratamiento de la escucha en psicología y en psicoanálisis.

La psicología actual ha basado sus reflexiones acerca de la escucha, en la denominada

escucha activa. Esta expresión aparece acuñada por Rogers y Farson (1957). El concepto está muy relacionado con el de *attentive listening* que trata Roger (2005), en los siguientes términos:

La escucha atenta significa dar la atención total y no dividida a la otra persona, lo cual le dice al otro que nos interesa y preocupa. Escuchar es un trabajo difícil que no vamos a llevar a cabo a menos que tengamos un profundo respeto y cuidado por el otro...escuchamos no sólo con nuestros oídos, sino también con los ojos, la mente, el corazón y la imaginación. Escuchamos lo que está pasando dentro de nosotros mismos, así como a lo que está ocurriendo en la persona que estamos escuchando. Escuchamos las palabras del otro, pero también escuchamos a los mensajes contenidos en las palabras. Escuchamos la voz, la apariencia y el lenguaje corporal del otro... Nosotros simplemente tratamos de absorber todo lo que dice el orador en forma verbal y no verbal, sin añadir, restar, o modificar (p. 1053.). (Traducción nuestra).

Es decir, la escucha activa es la escucha entendida como un compromiso que se establece libre, decidido y empático con quien habla. Esto implica tanto una ética como una actitud.

La escucha activa, como habilidad, puede aprenderse. En este sentido, McWhinney (citado por Robertson, 2005) afirma:

Usted puede aprender a ser un mejor oyente, pero el aprendizaje no es como aprender una habilidad que se agrega a lo que ya sabemos. Es un desprenderse de las cosas que interfieren con la escucha: nuestras preocupaciones, nuestros miedos, de cómo podemos responder a lo que escuchamos (p. 1055).

Por eso, Rogers incluye la escucha activa dentro de su *enfoque personalizado* de atención psicoterapéutica, trátase de “la relación entre el terapeuta y su cliente, padre e hijo, dirigente y grupo, profesor y alumno, como administrador y empleados”. Y para lograr el clima favorable en las relaciones es preciso tener en cuenta las tres condiciones siguientes: primera, autenticidad, legitimidad o congruencia; segunda, el cariño o el aprecio, o lo que él mismo denomina *visión incondicionalmente positiva*; y tercera, la capacidad de proyección de la comprensión. Con base en esto, Rogers (2005) afirma concluyentemente que

Este modo sensible y activo de escuchar es sumamente excepcional en nuestras vidas. Creemos que escuchamos, pero raramente lo hacemos con auténtica comprensión, realmente proyectándonos. Sin embargo, esta forma especial de escuchar constituye una de las fuerzas de cambio más potentes que conozco (s.p.).

Estos asertos permiten colegir que la aplicación del concepto y, en general, la teoría sobre la escucha activa, es un apoyo sólido en la vía de la comprensión, formación y educación

de la habilidad lingüística de la escucha, en la vida escolar.

Por su parte, Fromm, desde la psicología realiza un abordaje del escuchar, algo distante del psicoanálisis, pues éste recurre al escuchar como una técnica mientras que Fromm (1991) lo toma como un arte debido a las bondades que le asigna para la percepción y comprensión de los problemas fundamentales del ser humano. Es en su obra *El arte de escuchar* en la que desarrolla su propuesta humana y humanizadora del psicoanálisis. En esta, Fromm entiende el psicoanálisis como “la comprensión de la mente humana, en especial, de su inconsciente” (p. 200). Para lograr esa comprensión, lleva la escucha a otro nivel convirtiéndola en sanadora mediante el encuentro empático con el paciente. Esto exige que el psicoanalista se una persona buena, contar con interés real por el otro y saber su arte psicoanalítico. Estos rasgos son familiares a los de un docente; también son parecidos el discurso psicoanalítico y el pedagógico, en virtud de que los dos se realizan con sujetos y mediante la palabra, pero, sobre todo, porque psicoanalista y maestro deben realizar el arte de escuchar con valentía, simpatía y respeto.

De manera similar, el psicólogo Nichols (1998), al tratar el arte perdido de escuchar, muestra cómo esta disciplina ha profundizado en el tema. La simbiosis entre el hablar y el escuchar crean una reciprocidad tal que el hablar del uno acicatea el hablar del otro, debilitando el arte de escuchar. Esto es común en el aula escolar contemporánea, pues, como expresa Gallardo (1996) “Las réplicas inacabadas (interrupciones), los encabalgamientos (solapamientos) y el habla simultánea son tres intentos de tomar la palabra por la fuerza, es decir, interrumpiendo al hablante que posee el turno (p. 40). En consecuencia, la escuela tiene el compromiso de recuperarse desde la promoción del arte de escuchar.

En el campo del psicoanálisis, Freud (1996) propone la noción de *atención flotante*, con la cual identifica la regla técnica de atención al paciente. Ésta consiste en que el analista lleva a cabo la *escucha* al paciente sin privilegiar elemento alguno de su discurso para que actúe su actividad inconsciente. Por tanto, el analista debe desprenderse momentáneamente de los prejuicios conscientes y de sus defensas inconscientes (p. 111). Concomitantemente, Freud (1996) y Lacan (1987) también plantean el concepto de *escucha analítica*, que ha venido a ser la propuesta terapéutica más efectiva, en razón de que busca la transformación del enfermo permitiendo comprender el efecto de las fuerzas psíquicas que menoscaban la voluntad. De este modo, el psicoanálisis, en el decir de los especialistas, ha llegado a ser la vía regia para penetrar

en el inconsciente.

De lo anterior se deduce que todo se realiza por mediación de la escucha. Escuchar al otro es, en la disciplina mencionada, un diálogo intersubjetivo y un ejercicio que amerita una formación especial.

Con el psicoanálisis freudiano surge una nueva manera de hacer clínica: la de la escucha del discurso del otro, que es, a su vez, el inconsciente hecho discurso. La escucha psicoanalítica tiene que ver con un método empleado para la cura del sufrimiento que el paciente lleva en su mundo interior. Para Freud consistió en la superación de los métodos de la hipnosis y la sugestión. La escucha en Freud está relacionada con la *atención flotante*, esto es, la metodología mediante la cual el analista escucha al paciente sin otorgar privilegio a algún aspecto del discurso, liberando así en aquél su actividad inconsciente.

Si bien fue empleada por Freud, la escucha no recibió un estudio reflexivo que mostrara la forma como el padre del psicoanálisis la comprendió. Parafraseando a Lacan (1987), el oír y la escucha es un tema que Freud olvidó tratar.

Lacan (1985), siguiendo a Freud, emplea la escucha para descifrar e interpretar la significación de lo dicho por el paciente en la perspectiva de la reubicación del sentido y la liberación del sujeto neurótico; esto, mediante la escucha psicoanalítica. La escucha analítica hace que paciente y analista se fusionen en este mismo concepto. Esta escucha se ubica en el plano de lo inconsciente y supone un sujeto asido a un discurso que es un *otro*, una terceridad, una exterioridad simbólica hecha de lenguaje; el otro, entonces, debe entenderse como un lugar en el cual se constituye la palabra. Así, se trata de un sujeto en tanto que habla; pero más que una técnica del habla, se requiere de una técnica de la escucha para lograr captar las sutilezas de la voz del paciente. Incluso, el paciente llega a la cura, cuando se ha escuchado a sí mismo verdaderamente, cuando ha sido sujeto de conciencia.

En suma, como puede apreciarse, la psicología y el psicoanálisis han aportado conceptos y técnicas que ayudan a comprender el fenómeno del escuchar humano, pero sus ópticas van dirigidas a la terapia, es decir, a la relación paciente-terapeuta. Y aunque así, tales conceptos y técnicas pueden ser extrapolados al estudio de la escucha áulica, pues en el aula se da un encuentro de sujetos que, en ocasiones, requieren de un acompañamiento especializado que pueda develar la etiología de sus comportamientos que desbordan la convivencia en condiciones de humanidad y democracia. Esto mismo lleva a decir que a veces tanto docentes como

estudiantes, por variadas circunstancias, se ubican en el límite en donde escuchar, más que una necesidad lingüística, se hace una necesidad psicoterapéutica. Sin duda, este es un campo para otro tipo de investigaciones.

Y, en quinto y último lugar, se presenta la siguiente exploración desde los campos de la pedagogía y la lingüística para ver de qué manera y con qué persistencia se han dado las aportaciones pedagógicolingüísticas. Dejadas, intencionalmente, para el final de este apartado, buscan determinar su grado de importancia, o, en su defecto, el vacío o la deuda epistemológica con un asunto propio de la naturaleza de estas dos disciplinas: por un lado, el hecho de que la actividad pedagógica de aula se basa fundamentalmente en la puesta en circulación de discursos orales –conversación pedagógica– en los que escuchar, con actitud de escucha, es determinante para la comprensión que lleva al aprendizaje; y por otro, que la escucha lingüística es esencialmente un acto del lenguaje que, indefectiblemente, le corresponde estudiar a la ciencia lingüística.

Pues bien, hecha la exploración bibliográfica con los recursos bibliográficos, hemerográficos y webgráficos al alcance del investigador, que, como se muestra en las referencias, es generosa, no se encontró una obra resultado del trabajo investigativo *stricto sensu* o reflexivo de un pedagogo o de un lingüista, formados como tales, que sea, o haya marcado, un hito en la investigación sobre el sentido de la escucha o de la experiencia de escucha áulica. Las obras que se han referido hasta el momento en este trabajo corresponden a autores venidos de campos disímiles o, a lo sumo, a investigadores de otras áreas que se han orientado hacia la labor pedagógica o el lenguaje, o que es posible hacer la transferencia de su conocimiento a estos dos campos. Quiere decir esto que hay sentido en la afirmación de que el escuchar es la habilidad lingüística olvidada, pero, obviamente, de la investigación pedagógica y lingüística, puesto que en terrenos como la anatomofisioneurología, la filosofía, la música, la psicología y el psicoanálisis, tal y como se ha mostrado en este apartado, se han hecho aportes relevantes que contribuyen a la comprensión de este fenómeno.

Parece, entonces, que la escucha, como habilidad lingüística y como sustrato de la actividad pedagógica de aula, no ha formado parte de las preocupaciones de pedagogos y lingüistas *per se*; algo así suena incoherente, que sean otros profesionales y otras disciplinas las que hayan hecho las contribuciones. Por esto, el presente trabajo de investigación intenta llevar a cabo un estudio interdisciplinario de la escucha, desde la formación pedagógica y lingüística del

investigador.

Queda por decir que el corpus bibliográfico conformado para la orientación pedagógica y lingüística incluye títulos que dejan ver estos campos pero han sido elaborados por profesionales formados en otros campos³², quedando una muestra, la más cercana y significativa producida por dos autoras europeas: Marco (2009) y Pérez (2012) y un autor latinoamericano: el insigne Freire (1997). Marco es Filóloga Hispánica y Románica y doctora en Lingüística y Comunicación; además es docente. Su obra *El silencio en la enseñanza* constituye un pilar para ubicarse y ver la grave crisis de la escucha áulica en un ámbito distinto de Colombia y América Latina: España y Europa. Su obra muestra las funestas equivocaciones de la política educativa y de la actual cultura escolar, resultado de la incomprensión del sentido de la libertad y de la responsabilidad social que tienen los sujetos educativos, para llevar adelante su proyecto de vida personal y social. En este sentido, traza derroteros críticos como invitación a repensar la escuela y lo que en ella sucede: las hieles de un sistema educativo delirante. Por su parte, Pérez es filóloga con Doctorado en Educación, poeta y cantautora. Su libro *La escucha comprensiva: Una propuesta para la programación y la didáctica de la escucha comprensiva*, recoge sistemáticamente un tratamiento de la comprensión oral, el más completo encontrado y enfocado a lo pedagógico y didáctico.

³² Los siguientes son algunos de los títulos del corpus mencionado: Fabra, M. L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s*. Barcelona: Paidós; Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea; Grenouilloux, M. (1977). *Saber escuchar: Comprender, anotar, retener*. Bilbao: Mensajero; Ciriani, Gerardo (2008). *Escuchar para comprender: (textos, lectores y lecturas)*. México: Ríos de Tinta; Avendaño, F. (2012) *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Buenos Aires: Homo Sapiens; González, S., y Marengo, L. I. de (comp.). (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós; Altamir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro; Jover, G. (2009). *Hablar, escuchar, conversar: teoría y práctica de la conversación en las aulas*. México: Octaedro; Gauquelin, F. (1972). *Saber comunicarse*. Mensajero: Bilbao; Petitcollin, C. (2012). *Savoir écouter ça s'apprend! Techniques simples et concrètes pour bien communiquer*. Paris: Jouvence; Conquet, A. (1973). *Savoir écouter : Secret d'efficacité*. 7^o. ed. Paris: Centurion; Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu; Elizondo, M. (2004). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas; Altamir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro; Rosenberg, M. B. (2007). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea; Dinouart, A. (1999) *El arte de callar*. Madrid: Siruela; BÉRARD, Guy. (2003). *Reeducación auditiva para el éxito escolar y el bienestar emocional*. Madrid: Biblioteca Nueva; Ríos Saavedra, T. La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la filosofía reflexiva de Paul Ricoeur. En: *Polis*. Recuperado de: <http://polis.revues.org/4937>; DOI: 10.4000/polis.4937; Lugarini, E. (2010). *Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar*. Recuperado de: http://www.quadernsdigitalis.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_638/638.html; Polaino, A. (2008). *Aprender a escuchar*. Madrid: Planeta.

Cabe dejar claridad en que en internet se encuentra una cantidad significativa de artículos y comentarios relacionados con la escucha que, sin duda, contribuyen con la posibilidad de ver holísticamente lo que se ha pensado y escrito sobre el fenómeno de la escucha humana. Algunos de éstos aparecen en la webgrafía.

Pérez define la escucha como “el proceso de comprensión en el que hay una parte más visible denominada *escucha* (estrategias de escucha) y una parte cognitiva que llamamos *comprensión*” (p. 8)³³. Así, en la vía de la construcción de una didáctica de la escucha, Pérez se ubica en el plano de la comprensión, argumentando que, para la programación de la escucha comprensiva, “debería partirse de un diagnóstico de necesidades reales del alumnado respecto al conocimiento y al uso de la lengua” (p. 67), y que “hay que tener en cuenta que se trata de una destreza difícilmente observable” (p. 71), por ser un proceso interno que dificulta el “actuar sobre ella para mejorarla”.

En general, Pérez contribuye con un trabajo, resultado de su experiencia como docente e investigadora de este fenómeno, que desde el punto de vista didáctico, es bien representativo, pues incluye toda una propuesta para la didáctica de la escucha comprensiva.

Ahora, en el concierto latinoamericano, se destaca Freire, quien siendo filósofo y psicólogo del lenguaje, dedicó su vida a pensar la educación, y la vivió de tal manera que el mundo académico lo reconoce como uno de los grandes pedagogos. Si bien, no publicó un texto específico acerca de la escucha, en la mayor parte de su producción está presente la exigencia de una educación popular reflexiva, libertaria, democrática y autónoma, la cual no puede realizarse sino en el contexto de encuentros educativos entre de maestros y estudiantes dialogantes. Particularmente, se hace referencia acá a su libro *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997), en la que en su tercera parte, *Enseñar es una especificidad humana*, incluye un apartado titulado *Enseñar exige saber escuchar*. En este, el pedagogo brasileiro ubica la escucha como la condición indispensable para unas enseñanzas y unos aprendizajes prácticos y beneficiosos socialmente. En el texto citado, Freire dice: “Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla *con él*, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle *a él*” (p. 109). Por esto, es imperativo que los sujetos educativos se den a la tarea de formar-se para la escucha participativa de manera que las relaciones de poder y opresión se atenúen. Frente a esto, agrega Freire: “... el espacio del

³³ Téngase muy en cuenta que en este trabajo de investigación se busca distinguir entre la escucha propiamente dicha y la comprensión. A la comprensión se llega por varias vías: la lectura, la escucha, la escritura, en análisis, la introspección, y un largo etcétera. Por lo que desde un punto de vista la comprensión resulta ser una categoría mayor que la escucha, pues ella subsume subcategorías; pero, desde otro punto de vista así como leer es mucho más que comprender (leer es fantasear, hipotetizar, descubrir sentidos, sentir, gozar, odiar...) , escuchar lo es igualmente, pero ante todo es actitud. Entonces, en la escucha, comprender es uno de los componentes, pero no la totalidad. Esto se tratará en el análisis de la información y los resultados. En la lectura y en la escucha el único fin no es comprender, por ejemplo, en el escuchar de la poseía el fin no está en la comprensión misma sino en aquello que es estético y lúdico.

educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla” (p. 112). Así que solo escuchado al estudiante, el maestro aprende a hablar, y del mismo modo, solo escuchado al maestro y a sus compañeros de aula, el estudiante aprende a hablar con ellos.

Se deja ver la exigencia que Freire le imprime a las concisiones de escucha que deben darse en el escenario áulico, en el horizonte de una pedagogía dialogante. En suma, la aportación de Freire es muy valiosa para cotejarla con los sentidos que los docentes y los estudiantes de la unidad de observación le otorgan a su experiencia de escucha.

Pues bien, he aquí, entonces, un somero recorrido que muestra la inquietud del ser humano por hacer de la escucha un recurso útil para resolver diversas necesidades personales e interpersonales y sociales. Se puede apreciar también cómo este fenómeno de estudio es interés de diferentes campos disciplinares, razón que apoya el horizonte interdisciplinario de su indagación. Pero, sobre todo, desde la proyección pedagógico didáctica, se puede develar que siendo la actitud de desescucha no un problema, sino algo connatural en nuestro proceder humano social, se hace indispensable que cada generación de docentes, niños y jóvenes reciba la apropiada formación como escuchantes, de manera que se asegure su mejoramiento continuo y se cumpla la aspiración de vivir bien, ética y estéticamente. No en vano el acuerdo general en Europa y América es que se desarrolle en todos los individuos de este tiempo las competencias en comunicación lingüística; y que se considere dentro de las competencias fundamentales a las siguientes como las habilidades básicas: lectura, escritura, aritmética y matemáticas, expresión oral y *capacidad de escuchar* (Gómez, 1998, p. 223).

Como se ve, la habilidad de escucha es un campo que aún tiene muchos aspectos por indagar; y lo más importante, en este momento de la vida escolar en secundaria, es que los sujetos educativos al llegar a la *conciencia de*, del sentido-significado que ellos mismos le otorgan a la escucha y a la experiencia de escucha, podrá redundar en el éxito escolar y en el bienestar emocional, como lo expone Bérard (2003) en su investigación sobre la reeducación auditiva, íntimamente relacionada con la capacidad de escucha.

Cabe enfatizar en el hecho de que las reflexiones aportadas por los cinco campos tratados, constituyen en sí parte de los pilares para la construcción de una proto-inter-teoría global del fenómeno de la escucha humana. En el trasfondo, se avizora que una teoría de la escucha es un cuerpo epistemológico que supera las ambiciones de una sola disciplina, pues para

aprehenderla se requiere de un viaje por varios mundos, visto que ella, la escucha, es un fenómeno complejo que demanda, consecuentemente, un conocimiento multidimensional.

Como colofón de este apartado, se llega a la conclusión de que todo el recorrido da noticia del interés por la escucha, pero ninguno de los trabajos presenta un tratamiento específico del sentido-significado que estudiantes y docentes le otorgan a la escucha y a su propia experiencia de escucha que comparten en la actividad pedagógica de aula. Razón que deja fundamentada la necesidad de esta investigación para beneficio de la cultura escolar presente.

2. Fundamentos para la comprensión del sentido de la experiencia de escucha

Nadie puede fundarse hoy día, en su aspiración de conocimiento, en una evidencia indudable o en un saber definitivamente verificado. Nadie puede edificar su pensamiento sobre una roca de certidumbre.

Edgar Morin, 1998, *El Método II: La vida de la vida*

Esta parte se dedica a los aspectos teóricos de la tesis, y en ella, primero, se hace el tratamiento de los conceptos centrales del trabajo, como puntos de apoyo para la comprensión del objeto de estudio; y segundo, se exponen las bases teóricas que fundamentan la investigación. Estos marcos conceptual y teórico tienen la pretensión de que, como no existe un aparato teórico que permita llevar a cabo la exploración del objeto de estudio, es menester “construir su andamio teórico al mismo tiempo que lleva a cabo su análisis” (Geertz, 2003, p. 263). De hecho, tanto en el marco conceptual como en el teórico se fueron haciendo las proyecciones –en calidad de pre-comprensiones– sobre el fenómeno escuchador, de manera que se fueran gestando los rudimentos de una proto-inter-teoría de la escucha como habilidad lingüística, en el marco de la relación lenguaje-cultura-cultura escolar.

2.1 Puntos de partida³⁴

Se ha considerado necesario incluir un tratamiento de los conceptos principales que acompañan el viaje por la exposición teórica y, en parte, metodológica. El propósito es asegurar la coherencia del lenguaje teórico y la comprensión del discurso sobre el tema de investigación. Su exposición. Expresiones como *escuchar, actitud, actitud de escucha, escucha lingüística, actitud de escucha lingüística, desescucha, conciencia para la escucha, comunicación oral, conversación pedagógica, aula de clase, proceso pedagógico, estudiante y docente, cultura y cultura escolar, sentido y significado, experiencia y vivencia, experiencia de escucha, acto ético-político* encierran algunos de los conceptos centrales que le dan sentido a todo el utillaje teórico de la presente investigación. Otros, tres conceptos cercanos al campo semántico del escuchar son *acto de escucha, silencio y ruido*, pero como reciben tratamiento particular en las

³⁴ Existe la obvia dificultad en la elección de los conceptos de los términos que conforman un marco conceptual, debido no solo a la diversidad de ópticas y niveles de profundidad con los que los diferentes autores los plantean, sino a la complejidad misma de construir un concepto. Por esto, en este trabajo se ha tratado de elegir entre la diversidad, los conceptos más apropiados para el contexto, o plantear los propios; sabiendo, de antemano, que toda definición no es ni política ni filosóficamente neutral, así como tampoco tan general y discriminatoria como para agotar cualquier intersticio de debilidad. La postura en este marco conceptual es la de un eclecticismo reflexivo, como lo entiende Posner (2005, p. 5).

bases teóricas interdisciplinarias, no se incluyen en el marco conceptual.

De entrada, *escuchar* es el término que abre esta conceptualización. Primariamente, la escucha se considera en esta investigación como la habilidad fundante del lenguaje³⁵, que implica, indispensablemente de una postura ético-política del sujeto de lenguaje respecto del decir del interlocutor, lo que la hace naturalmente dialógica. Además, implica, entre otras cosas, un proceso de interpretación y una alteridad mutua de los interlocutores. Como habilidad fundante, determina las demás habilidades: hablar, leer y escribir. Desde lo ético-político, en el contexto del aula, escuchar hace referencia a una disposición de los sujetos de la conversación pedagógica para poner en circulación su sentir, su pensar y su actuar, en beneficio de su propio desarrollo humano. Es decir, antes de saber escuchar, es primordial que los sujetos hayan habitado previamente la estancia de una educación para la escucha activa. Sin ésta, una sociedad (una humanidad determinada, la del aula) no podrá contar con escuchadores. ¡Y la institución educativa es un escenario para el desarrollo de la pedagogía de la escucha!, y para el distanciamiento de la vida ordinaria.

Desde lo interpretativo, cabe traer al texto lo expresado por Lynch y Mendelsohn (2002), quienes afirman lo siguiente, desde una perspectiva lingüística y semiótica:

Escuchar implica hacer sentido del lenguaje hablado, normalmente acompañado por otros sonidos y aportes visuales, con la ayuda de nuestro conocimiento previo relevante y el contexto en el que estamos escuchando. Sin embargo, en lugar de pensar en escuchar como un solo proceso, es más exacto concebirlo como un conjunto de procesos relacionados -reconocimiento de los sonidos emitidos por el hablante, percepción de los patrones de entonación que muestran el enfoque de la información, interpretación de la relevancia de lo que se está diciendo al tema actual y así sucesivamente (p. 193)

³⁵ Fundante, en la medida en que ella es la puerta de entrada al lenguaje, en condiciones biofisioneurológicas adecuadas, dado que el oído es el primer órgano de la percepción que se desarrolla en el ser humano. La función primera de esta habilidad es poner en contacto al feto con el universo sonoro de su entorno uterino y exterior. Además de iniciar los procesos sinápticos básicos, pues inicia la conversión de ondas sonoras en vivencia audible, aún si esta no es comprendida. En el desarrollo inicial, es la habilidad más cerca de la naturaleza biológica, ya que las otras tres son de hecho culturales. A partir del nacimiento y la entrada a lo social, se inicia un proceso de enculturización de la escucha, hasta que esta es enteramente cultural: el humano termina por escuchar con los oídos de la cultura. En el caso de los humanos privados bioneurológicamente de esta formidable habilidad, el proceso de entrada al lenguaje se ralentiza y el niño debe esperar al nacimiento para activar las formas de percepción que le permitan entrar en el lenguaje. En el caso de los sordos profundos que viven en el insondable silencio, podrán desarrollar el lenguaje de señas que no es, como se dice en Sacks (1990), “una traducción de las lenguas habladas, sino un lenguaje único y alternativo, tan complejo, tan rico y tan efectivo para el pensamiento y la transmisión de la cultura como las diferentes lenguas de los oyentes” (comentario de la contraportada). Esta es la razón por la que los sordos que desarrollan en buena medida el sistema de señas pueden llevar a cabo un proyecto de vida social y cultural, como Helen Keller.

(Traducción nuestra).

De otro lado, Schleiermacher, (citado por López, 2013, p. 6), –considerado el padre de la hermenéutica–, al afirmar que “todo acto de comprender es la inversión del acto de hablar, en tanto debe llegar a la conciencia qué pensamiento subyace a lo que se dice”, significa que la relación hablar-escuchar está mediada por la comprensión. No hay escucha sin comprensión, pero la escucha no es la comprensión, sino el compromiso ético-político de reconocimiento del otro (el hablante) como interlocutor válido, de cuyo decir se puede construir un sentido en el horizonte de la comprensión; comprensión que ha de ser no solo del saber expresado sino de lo humano que surge en la relación comunicativa.

La construcción del concepto de escuchar, se extiende a lo largo de todo el trabajo, por lo que, por el momento, solo se han dado a conocer los caracteres esenciales de su concepción.

Siguiendo, se presenta la noción de *actitud*, con miras al tratamiento de la unión semántica de los dos, *id est*, “actitud de escucha”. En cuanto el concepto de *actitud*, desde la psicología puede presentarse, entre las tantas nociones³⁶ la que proponen Eagly y Chaiken (citados por Albarracín, Johnson, y Zanna, 2005): “Una actitud es una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad particular con algún grado de favor o desaprobación” (p.4). (Traducción nuestra). También, la que plantea Rokeach, citado por Podadera y Serrano (2008): la actitud es una “relativamente duradera organización de creencias en torno a un objeto o situación, la cual predispone a todo sujeto a responder de una manera preferencial” (s. p.). Ahora, si la manera preferencial tiene un valor negativo, viene el conflicto propio de la vida de relación, visto que el aula es un ambiente para esa vida. Así, la adopción de este concepto, se muestra prometedora para la construcción de nuevos sentidos de los conceptos restantes de este marco;

³⁶ Los psicólogos no acogen una definición concreta de *actitud*, sino que, por lo general, cada uno propone la suya. Así, como ejemplos, se presentan las siguientes: Young (1967): “Se puede definir una actitud como la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas”; Rokeach (1968): “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (p. 15); Myers (2005): “Actitud es la reacción evaluativa, favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en las propias creencias, sentimientos o en la intención (p. 223).

Coinciden sí en que las actitudes tienen los siguientes tres componentes: cognoscitivo, afectivo o emocional y conductual. Además, en que una vez formada la actitud en el esquema comportamental del sujeto, es realmente difícil que se modifique, pues muchas creencias, convicciones y juicios se remiten al seno familiar, por lo que se hace indispensable una intervención pedagógica y social que le permita –al estudiante- hacer la distinción entre una forma de ser y otra, más favorable para su vida personal y colectiva.

principalmente, el de *desescucha* que es la contraparte del valor ético que tiene el de *actitud de escucha*.

Ahora, con base en los dos anteriores, es posible hablar de *actitud de escucha*. Si bien la expresión se encuentra codificada en la literatura especializada, no recibe el tratamiento al que aspira realizar esta indagación. Con *actitud de escucha* se da a entender aquí un modo de actuar desde y con el lenguaje expresado en el habla oral (por lo que es *actitud de escucha lingüística*), que implica una exigencia de reciprocidad (otredad) entre los interlocutores escuchadores (el reconocimiento del otro como componente ético infaltable) y un compromiso de estos con el mundo social y cultural en el que realizan la comunicación (componente político como construcción de ciudadanía y democracia). Así, la actitud de escucha deviene, indefectiblemente, *postura ético-política* en los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza frente al proceso de la comunicación pedagógica. Y puesto que la construcción de tejido comunitario es una manifestación de la armonía social, la escucha y la actitud de escucha implican una *estética*. Por tanto, la actitud de escucha en el ambiente áulico es un componente fundamental para dinamizar los valores de toda educación: la verdad, la bondad y la belleza. Esta es su ontología básica, pues en lo que sigue de los apartados de la tesis se incluyen aspectos que la complementan.

El concepto que sigue, *escucha lingüística*, al no haber sido tratado por la literatura especializada, requiere de un planteamiento desde esta propuesta de investigación. Con éste, se busca referir el campo de la actividad lingüística humana en el que media el lenguaje oral; esto, para diferenciar este tipo de escucha de otros como la escucha musical, o la escucha psicológica, o la psicoanalítica, o la de los sonidos de la ciudad, o la de los ruidos de un taller, o la de los sonidos de la naturaleza. Aunque en el aula de clase se dan distintas manifestaciones del fenómeno del escuchar, la indagación se orienta hacia el escuchar lingüístico, específicamente el que se activa en el ámbito de la pedagogía dialogante, dialógica o interactiva. El concepto referido se deriva de la noción general de “escuchar”, postura ético-política que implica el proceso mediante el cual el sujeto de la recepción o auditor reconstruye la información –lenguaje hablado– para transformarla en significado y sentido; proceso que realiza desde sus propios marcos de conocimiento³⁷ o acumulado cultural.

³⁷ La subjetividad está conformada, entre otros componentes, por las expresiones individuales, el contexto social e histórico del sujeto, las manifestaciones culturales, la vivencia del día a día; todos ellos constituyen *marcos de conocimiento* que ayudan a dar forma a la percepción que cada quien hace a partir de la experiencia.

No obstante la anterior claridad, es indispensable tener en cuenta que la *escucha lingüística* siempre se entenderá como *escucha humana*, para distinguirla de las demás metodologías de escucha de las que tanto disciplinas como la música, la psicología, la ecología y la etología dan cuenta. Dicha metodología está directamente relacionada con las posibilidades anatomofisiológicas que ofrece el sistema auditivo del ser humano, puesto que es la estructura de algo en el cuerpo la que permite realizar determinadas formas de proceder en el ambiente. Así, para la especie humana, la escucha es más que el oír, porque es una especie cultural, por naturaleza, y la cultura es algo que es recíproco con el lenguaje ya que lenguaje y cultura de interdeterminan.

Seguidamente, se propone la expresión *actitud de escucha lingüística*, que recombina los tres conceptos anteriores. La actitud de escucha lingüística sería, entonces, una opción de un sujeto que se encamina a la construcción de su propia subjetividad³⁸ desde las expresiones individuales llevadas a cabo en el contexto social e histórico en el que mora el sujeto, lo mismo que desde las variaciones culturales surgidas en la dinámica de la cotidianidad humana; es decir una subjetividad social que es individual y colectiva, pues la conversación pedagógica, como toda conversación, activa estas dos dimensiones. Así, esta opción preferencial se dirige específicamente a escuchar el discurso oral del interlocutor. Esto tiene un interés puntual para el trabajo, pues se puede tener actitud de escucha musical o de cualquiera otra naturaleza, y no esta actitud tan necesaria para la vida cotidiana.

Ligado con todo lo anterior, está el concepto de *desescucha*, no codificado en el mundo académico, por lo que el investigador lo propone. Éste refiere el desvalor de la actitud de escucha y, como se apuntó en la descripción del problema, no atañe a lo neuropsicológico sino a lo social y cultural. La desescucha viene a ser más un meme³⁹ o “idea replicadora”, introyectado por las prácticas sociales degenerativas, no constructivas, un pacto inconsciente que lleva a los

³⁸ En la tesis, el concepto de subjetividad no se refiere a la construcción de sentidos desde la mera individualidad, pues el sujeto de lenguaje y de escucha es ante todo un histórico y social; por tanto, el concepto que aquí se emplea se toma desde una perspectiva histórica y cultural, es decir, se habla de la subjetividad social.

³⁹ Dawkins (2000), propone el término para dar a entender lo que es una unidad teórica de información cultural transmisible de un individuo a otro, o de una mente a otra, o de una generación a la siguiente. El autor dice que “La transmisión cultural es análoga a la transmisión genética en cuanto, a pesar de ser básicamente conservadora, puede dar origen a una forma de evolución” (p. 209). De lo anterior se desprende que en este trabajo se consideren memes la actitud de escucha y la actitud de desescucha. Y estos, igual que los genes, los memes se replican por imitación.

sujetos a acogerse a la costumbre que se enraíza lenta pero segura. En el paso de la escuela del silencio a la escuela dialogante, y de la escuela del silencio a la escuela del bullicio puede verse el desarrollo de dicho meme. Lentamente, se fue acomodando la costumbre hasta hacerse una forma de acción comunitaria. En el fondo, constituye una ruptura de paradigma: de los grupos de estudiantes silenciosos y amedrentados a los grupos bulliciosos y temerarios. Cabe aclarar que tanto la actitud de escucha como la desescucha han estado siempre en la vida social y en la vida de la escuela. Plutarco (1985, pp. 159-194) da noticia de este. Afirma este pedagogo y moralista clásico que durante la pronunciación de los discursos era común ver y oír a quienes buscaban menospreciar al orador con sus miradas despectivas, sus cuchicheos y sus gestos corporales, su desatención. No lejos de lo que sucede hoy. Pues de esto se trata la desescucha, en este avance en la consolidación del concepto.

Lo anteriormente expuesto, lleva al planteamiento de otro concepto: el de *conciencia para la escucha*, diferente sí de lo que es la conciencia auditiva, propia del campo musical. La metáfora empleada para su construcción se basa en la existencia de conceptos como conciencia fonémica y conciencia ortográfica. Para que un sujeto pueda contar con estas estructuras psicológicas y empíricas, es necesario que haya vivido un proceso de concienciación, y éste sólo puede darse en el concierto de la praxis social, en la convivencia, en la vida de relación, pues no aparecen espontáneamente. Lograr tener conciencia para la escucha será, entonces, el resultado de una intervención social y pedagógica, puesto que se requiere de una transformación del mundo cotidiano de los sujetos educativos, para incidir en sus sistemas de interpretación de dicho mundo, y producir así, un cambio de naturaleza cultural: una interiorización de memes, resultado de la praxis de la escucha.

De otra parte, como lo señalan el título y el tema de este trabajo, la *comunicación oral* y el *proceso pedagógico* son dos conceptos clave; por ello, es menester que se haga su inclusión en este marco conceptual. En cuanto el primero, se aborda desde la aportación habermasiana. Habermas (1996) dice que “el lenguaje disociado de su uso comunicativo, es decir un lenguaje completamente monológico no puede pensarse consistentemente como lenguaje”. Esto ligado al proceso pedagógico y a la comunicación pedagógica, hace la exigencia de lo dialógico, de lo conversacional, de lo intersubjetivo: la conversación pedagógica. Complementariamente, Young (1993) propone una pedagogía que haga del lenguaje el elemento central para llegar a la comprensión de las situaciones problemáticas de la enseñanza y de la interacción docente-

estudiante. Por eso, propone la *clase discurso*, en la que el estudiante se convierte en un interlocutor pedagógico válido y en un coinvestigador al lado del maestro y los demás integrantes del grupo clase. Lo anterior, dirige la mirada a la comunicación centrada en la escucha, en virtud de que la escucha, al determinar las demás habilidades lingüísticas básicas, es el eje alrededor del cual giran las prácticas de la oralidad, de la lectura y de la escritura. (Trelease (2004), para el caso de la lectura oral en voz alta, permite ver, implícitamente, cómo la escucha establece el logro de esta habilidad oral y fundamenta la lectura silenciosa sostenida).

Lo anterior sucede en el escenario natural del proceso pedagógico: *el aula*. Su concepto reviste especial atención pues si bien la tesis refiere el acontecimiento de la escucha en este escenario de la vida escolar, como tales la escuela y el aula no son burbujas aisladas puesto ellas estás inserta en la cultura escolar, la cual tiene cordones umbilicales con todo lo familiar y público (el afuera y los medios de información). Por esta razón, constituye una síntesis de lo cultural, lo social y lo comunitario; esto es justo lo que afirman los autores que apoyan su tratamiento. También es lo que se proyecta en lo extenso de la tesis.

Acorde con Cerda (2001), “ésta, no solo es el escenario físico donde se efectúa el trabajo pedagógico de la escuela, sino fundamentalmente es un ámbito socioafectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo” (p. 14). Y agrega: “Aquí el término “aula” tiene un significado más formal que real porque en la práctica dejó de ser un espacio físico, reducido a las “cuatro paredes”, para convertirse en un campo potencial, virtual o simbólico de la actividad educativa. En la actualidad, cualquier lugar, ámbito o espacio puede convertirse en un aula educativa” (p. 14).

Siguiendo a Capra (2003), quien dice: “me propongo extender al ámbito social la nueva comprensión de la vida que ha surgido de la teoría de la complejidad. Para ello, presentaré un marco conceptual que integre las dimensiones biológica, cognitiva y social de la vida” (p. 17), es posible comprender la institución educativa como una comunidad que, idealmente, deberá ser sostenible, y el aula de clase como una organización ecológico-humana favorable para el desarrollo humano, y en la que se dinamiza la trama de la vida social, pues lo que acaece en ella afecta indubitavelmente a toda la trama social y viceversa; es decir, el aula y la escuela son parte sistémica de la vida social y cultural, en una comunidad determinada. Como bien lo expresan Nussbaum y Tusón (1996) “el aula se presenta como un microcosmos cultural y social donde se elaboran los significados” (p. 15).

Complementariamente, y dada la importancia que para esta investigación tiene la concepción de *aula*, se hace mención de otro criterio de autoridad. Se trata de lo que Doyle (citado por Jackson, 1998) afirma acerca del contexto de aula. Él lo entiende

como lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, tiene una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se vaya estableciendo y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado. En otras palabras existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula, tales como:

- a) Multidimensionalidad, o sea, éste es un espacio ecológico en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y la realización de distintas tareas.
- b) Simultaneidad, en el sentido de que aquí están sucediendo muchas cosas al mismo tiempo.
- c) Inmediatez. Existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas. El propio Ph. W. Jackson llegó a estimar en una media de 500 los intercambios que a nivel individual puede llegar a tener un profesor o profesora de enseñanza primaria, en un solo día.
- d) Imprevisibilidad, referida a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos, tales como distracciones, interrupciones, descubrimiento de lagunas en los conocimientos previos que el alumnado debería poseer, etc.
- e) Publicidad. Las clases son lugares públicos y, por lo tanto, todo lo que aquí sucede es presenciado no solo por una profesora o profesor sino también por un importante número de estudiantes.
- f) Historia, en el sentido de que las clases acostumbran a tener lugar cinco días por semana durante varios meses, existen periodos de vacaciones, las tareas escolares se realizan siguiendo un ritmo determinado, etc., lo que significa que, poco a poco, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades (p. 17-18).

Para el cierre, frente a la crisis actual del aula, vale mencionar las palabras esperanzadoras de Larrosa (2008):

[...] se ha ido oyendo una cierta reivindicación del aula como lugar de encuentro, no sólo de los saberes, sino también de los cuerpos y de los lenguajes, una cierta reivindicación, digamos, del ir a clase como ese ir a un lugar donde los saberes se presentan, se hacen presentes, y donde los lenguajes se encarnan, toman cuerpo. (p.1).

En cuanto las nociones de los sujetos educativos *estudiante* y *docente*, en el contexto de esta tesis, estos pilares de la interacción pedagógica se entienden ante todo como sujetos con historia (depositarios de un pasado social y escolar y, a la vez, posibilitadores de la transformación de las condiciones problemáticas de su contexto, también social y escolar), sujetos de discurso, habitantes del lenguaje, lenguajeadores –como bien denomina Maturana⁴⁰ (2008, pp. 11-13), pues toda la acción que despliegan está mediada por lo simbólico. He aquí la importancia de que sepan jugar con el lenguaje, ya que gran parte del juego del lenguaje en el aula está conformado por el escuchar, y la oralidad y la escucha que se dan en las clases son una manera de estar en el lenguaje. Desde la perspectiva social y cultural, estudiantes y docentes comparten en el contexto escolar el mundo de la vida⁴¹ constituido por el acumulado de experiencia propia; pero también comparten una vida cotidiana determinada por los acaecimientos externos (en la familia, en lo público y en los medios) e internos (las actividades escolares, las relaciones interpersonales entre los sujetos que habitan la escuela, los eventos culturales). Tales acaecimientos estructuran la vida en relación de los protagonistas de la vida escolar y hacen que sean, además de aprendientes y enseñantes, sujetos éticos y políticos constructores de sociedad y de cultura.

Haciendo ilación con lo anterior, se presentan los conceptos de *cultura* y *cultura escolar*. Para el primero, esta investigación acoge decididamente lo expresado por Geertz (2003): “La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un esquema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (p. 88). Desde esta perspectiva, fundamentalmente semiótica, la cultura deviene entramado de significados a partir del cual los seres humanos “interpretan su experiencia y guían su acción” (p. 15). Por tanto, una escuela (una institución educativa), como comunidad, constituye un tejido social en el que la urdimbre de significados tejida por los mismos sujetos

⁴⁰ Maturana acuña el término lenguajear, para dar a entender el fluir del hablar humano.

⁴¹ Con *mundo de la vida*, Schütz (1974, p. 280) identifica la experiencia del sentido común del mundo de la vida cotidiana en el cual “el hombre presupone la existencia corporal de sus semejantes, su vida consciente, la posibilidad de intercomunicación y el carácter histórico de la organización social y la cultura, así como presupone el mundo de la naturaleza en el cual ha nacido”. Además Schütz (2003, p. 41) complementa afirmando que “Sin embargo, el mundo de la vida abarca más aún que la realidad cotidiana. El hombre se hunde en el sueño día tras día. Abandona la actitud natural cotidiana para entregarse a mundo ficticios, a fantasías. Puede trascender la cotidianidad por medio de símbolos. Finalmente, como caso especial, puede modificar conscientemente la actitud natural”. Esto quiere decir que el mundo de la vida es el acumulado experiencial del sujeto.

que la habitan hace que en su vida cotidiana se realicen unas prácticas sociales, determinadas por los imaginarios sociales, en términos de Castoriadis (2007) que tejen, al mismo tiempo, la realidad institucional. En este contexto se halla inmersa la actividad áulica, en la que cobran vida y sentido las acciones concretas de maestros y estudiantes. Acciones que resignifican permanentemente su existencia por mediación de la enseñanza y del aprendizaje. Con base en esto, “todo el quid de un enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos [estudiantes y docentes], de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos” (Geertz, 2003, p. 35). En la misma línea, Pérez (2000, pp. 16-17) dice que la cultura “se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad”, y que la cultura escolar es como la escuela misma: un encuentro de culturas, hecho que permite resaltar “el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar [...]” (p.12). Así, la escuela constituye un escenario para la mediación cultural de los significados que circulan en su cotidianidad.

Respecto de los conceptos de *significado* y de *sentido*, claves para la comprensión de la pregunta de investigación y de toda la exposición de la tesis, se deja claridad en que de las diferentes teorías que los abordan, interesa acá la orientación social y cultural tanto de su concepción como del modo como se producen y se activan en la interacción comunicativa. En esta perspectiva, se hará un acopio de las aportaciones de Wittgenstein (2013), Schütz (1932), Bruner (1987), Berger y Luckmann (2003), y Geertz (2003) para crear un cuerpo e argumentación que conceptúe, relacione y distinga entre significado y sentido.

En Wittgenstein (2013) se puede apreciar la orientación hacia la concepción de la construcción social del significado, al proponer que los juegos del lenguaje requieren de una gramática social, es decir de reglas del juego hechas de sentidos y significados comunitarios, para su realización. Además, porque afirma que el significado de una palabra es su uso en los contextos reales de interacción entre humanos, y que “Un signo que *no se usa* carece de significado” (p. 138); lo anterior, porque su uso solo puede darse entre sujetos que conozcan el juego del lenguaje particular que los relaciona, en el cual le otorgan el sentido actualizado por el contexto. El mismo Wittgenstein (1988), superando el nivel de la palabra, abre la significación a otras categorías de símbolos, con lo cual la inserta en el espacio sociocultural. Este giro

lingüístico, ubica al sujeto de lenguaje en los contextos de la vida ordinaria –cotidiana– en un mundo hecho de sentidos. Esto tiene implicaciones para entender el sentido con el que actualmente comprenden docentes y estudiantes su experiencia de escucha, toda vez que como expresa Wittgenstein (1988), “Donde hay sentido tiene que haber orden perfecto” (p. 32), pues el juego del lenguaje ha seguido las reglas que lo rigen; pero si el sentido no es el justo correspondiente a un juego académico-científico, tendría que colegirse que dicho sentido de la cotidianidad de la cultura escolar requiere de ajustes en su comprensión, para que al formar parte de la conciencia individual y colectiva, suceda la variación de sentido en la cultura misma. Esta es una tarea que le corresponde a la construcción del significado, porque “significar es algo en el ámbito mental, ¡Pero es también algo privado! Es el algo intangible; sólo comparable a la conciencia misma” (p. 75); este es un compromiso social de los sujetos educativos.

Desde la perspectiva de Schütz (1932, p. 99), “El *significado* es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su duración transcurrida”. Complementariamente, para Schütz (1993, pp. 98-99), el significado está contenido en los actos mismos que realizan los seres humanos en el mundo social, resultado de sus interacciones. El significado tiene, entonces, un carácter subjetivo para el actor, y objetivo para los actores o sujetos en interacción. Además, para asegurar el carácter espaciotemporal del significado, Schütz (1972, p. 79) aclara que “toda interpretación de significado del mundo social está pragmáticamente determinada”. Así, en el mundo de la vida, la experiencia humana adquiere un vínculo realmente significativo, debido a que las acciones humanas son significativas en la conciencia de quienes las realizan. Por otro lado, toda acción humana busca significar, dar sentido, por lo que se hace posible su interpretación, a través de la observación directa.

Por su parte, Bruner (1987, p. 7) afirma que “la elaboración de sentido es un acto social”; esto mismo puede decirse del significado, puesto que ambos son procedimientos de la semiosis. Igualmente, Bruner (1991) plantea

una concepción de la creación cultural del significado, según la cual se trataría de un sistema que se ocupa no sólo del sentido y de la referencia sino también de las «condiciones de felicidad», es decir, las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la «realidad».(p. 75).

El significado, entonces, tiene que ver con actividades simbólicas conducentes a dar

cuenta del sentido del mundo y del ser humano mismo, inserto en una cultura, siendo esta la determinadora de la naturaleza humana. De esta manera, los significados surgidos de la interacción social hacen que los seres humanos se conecten y compartan la experiencia de vivir comunitariamente. Esto hace de los significados sean públicos y que circulen en la trama y la urdimbre de la cultura que abraza a una comunidad.

Seguidamente, desde la perspectiva de Geertz (2003), los seres humanos devienen individuos “guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados” (p.57), que sirven para la orientación práctica de la vida. Esta significación⁴² hace referencia a “las estructuras conceptuales que los individuos usan para interpretar la experiencia” (p. 263), en la vida cotidiana. De esta manera, el ser humano encuentra sentido a los hechos que circundan su existencia. En consecuencia, “La cultura es pública porque la significación lo es” (p. 26).

Finalmente, Berger y Luckmann (2003), afirman que los seres humanos viven en un mundo que les es común, y por esto su conciencia está determinada por su ser social (p. 16). También, dicen que se da “una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste” (p. 39), que el encuentro cara a cara constituye la experiencia más importante de la interacción social, en la cual se evidencia que el lenguaje se transforma “en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (p. 54). Pero para que los significados permanezcan en la cultura no solo han de usarse y compartirse, es preciso que los actores potenciales de acciones institucionalizadas [deban] enterarse *sistemáticamente* de estos significados, lo cual requiere una cierta forma de proceso “educativo”. Los significados institucionales deben grabarse poderosa e indeleblemente en la conciencia del individuo. (p. 91).

A modo de cierre de este breve esbozo del significado y del sentido, puede afirmarse que se dan importantes puntos de encuentro que unen las posturas de los anteriores autores, cosa que hace posible concluir esta parte de la siguiente manera: el significado y el sentido son el resultado del proceso de semiosis social, como producción continua de significación actualizada y contextualizada entre sujetos discursivos de una comunidad inserta en una sociocultura.

⁴² En su obra titulada *La interpretación de las culturas*, Geertz no emplea el término “significado”, sino “significación”, para referirse no solo a los conceptos abstractos, sino al significado de cualquier clase. Específicamente, hace esta observación en la p. 334.

Específicamente, el significado se considera acá como “conocimiento socialmente generalizado” (Rubinstein, citado por Motta, 2007, p. 53), que forma parte de la experiencia de los sujetos educativos estudiantes y docentes, en su vida cotidiana escolar. Tal conocimiento hecho de significados, esto es de lenguaje, orienta las prácticas sociales y establece el sentido común con el que cada habitante de la escuela construye su cotidianidad. Entre tanto, el sentido es una circulación del significado en un momento histórico, es decir, actualización de la experiencia lenguajeada en donde la semiosis ocurre. Pero, en definitiva, significado y sentido hacen lo que Berger y Luckmann (2003) denominan la construcción social de la realidad, porque del significado o del sentido que se tenga de algo, dependen las prácticas sociales de toda persona en la vida cotidiana.

Para lo tocante al concepto de *experiencia de escucha*, es menester comprender primero lo que se entiende por experiencia, vivencia y experiencia pedagógica. Y deberá ser así, dada la importancia que este concepto representa en esta investigación, y, también, debido a que en fenomenología es un concepto central de su reflexión. Experiencia no es una palabra solución, sino una palabra problema –expresión propia del lenguaje moriniano– como todas las que se han propuesto en este marco conceptual; esto, porque no existe un modo unívoco de significarlas. Para este caso, dado que el método de investigación que se emplea en la tesis es de orientación fenomenológica, lo cual hace que la tesis tenga dicha impregnación, se convocan algunas voces de autores que tratan el concepto de experiencia con esa orientación para, finalmente, tratar, con base en esta polifonía, lo que se comprende acá por experiencia de escucha.

Amengual (2007), afirma que la experiencia configura la conciencia en doble vía:

por una parte, el conocer viene a producir siempre nuevos objetos en el saber, conociendo ampliamos nuestro mundo; y, por otra parte, junto con este crecimiento en el saber se producen nuevas figuras de conciencia, no sólo nuevas tomas de conciencia, sino también *nuevas actitudes*, nuevas conciencias. Este doble movimiento que resulta de parte del sujeto y de parte del objeto es lo que finalmente entiende Hegel por experiencia: "Este movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber, como en su objeto, en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero, es propiamente lo que se llamará experiencia" (p. 19). (Cursiva nuestra).

El concepto de Hegel tiene implicaciones profundas para los propósitos de esta indagación, porque si la experiencia es aquello que transforma al sujeto, es preciso reflexionar si maestros y estudiantes se ven transformados por la experiencia de escucha áulica; es más, si la

experiencia de escucha sucede en las actuales condiciones de la vida cotidiana escolar y áulica de las instituciones educativas públicas de la población y muestra seleccionadas. Complementariamente, la experiencia en tanto movimiento dialéctico permite colegir que ella está mediada por el lenguaje, lo que implica que para el caso de la experiencia de escucha, esta no será experiencia para docentes y estudiantes, sin haberla lenguajeado, es decir, haberla pasado por la conversación, por la reflexión en el quehacer educativo y didáctico.

Desde la perspectiva de Gadamer (1999), el sentido de experiencia se hace más amplio en virtud del rasgo de la historicidad que adquiere. Según él,

En sentido estricto no es posible “hacer” dos veces la misma experiencia. Es verdad que forma parte de la experiencia el que se esté confirmando continuamente. De hecho solo se adquiere por reiteración. Pero como experiencia repetida y confirmada ya no se la “hace” de nuevo.

Cuando se ha hecho una experiencia quiere decir que se la posee. Desde ese momento lo que era inesperado es ahora previsto. Una misma cosa no puede volver a convertirse para uno en experiencia nueva. Sólo un nuevo hecho inesperado puede proporcionar al que posee experiencia una nueva experiencia (p. 429).

Se puede colegir de lo anterior que un estudiante o un maestro adquieren su experiencia de escucha cuando esta forma parte de su conciencia, y que puede ampliarse con nuevas experiencias que hacen del sentido de escuchar un concepto amplio y enriquecido⁴³. Para lograr esto, son necesarios la enseñanza y el aprendizaje reiterativo, es decir, el encaramiento de prácticas específicas de escucha en el aula, porque “el que experimenta adquiere una nueva apertura para nuevas experiencias”, visto que nunca se accede a la “forma suprema del saber”

⁴³ Es preciso entender que la educación es una actividad de la cultura que hace exigencias a los sujetos para formarlos, para ubicarlos en un estatuto que les permita habitar lo social (lo comunitario) en las mejores condiciones de vida. Por tanto, el hecho de que los estudiantes o docentes tengan preferencias en lo que les “gustaría escuchar”, no los exime de su compromiso político con su educación de la escucha académica, la que, incluso, los llevará a optar actitudes más adecuadas para la convivencia democrática y la conversación pedagógica. La metáfora de la nutrición es afortunada para este argumento: si a un niño se le pide responder qué le gustaría comer, él, seguramente, dirá que helados, caramelos, donas. Pero el adulto que lo orienta, inexorablemente, deberá entender que su nutrición tiene también compromisos con las verduras, frutas, cereales puesto que sin proteínas y vitaminas su cuerpo no se desarrollará apropiadamente. Otra asunto es cómo el adulto le presentará los alimentos constructores, reguladores y energéticos para que sean atractivos y prefiera servirse de ellos para su bienestar. Así, la educación de la escucha para la vida escolar deviene exigencia a los sujetos educativos y, de lograrse, puede trascender sus fronteras a la vida familiar y social. Marco (2009) apoya esta postura, siendo conocedora de las difíciles condiciones en las que estudiantes y docentes llevan a cabo el encuentro pedagógico en las aulas de primaria y secundaria. Además, es necesario tener presente que ninguna educación, antigua o moderna, ha consistido en un *laissez faire*. Por eso, Savater (en Buendía, 1998, pp. 13-15) habla del coraje de educar, pero el investigador complementa afirmando que hay más coraje en dejarse educar, como apuesta a la educabilidad. En suma, una pedagogía *light* o de la *cheveridad* no forma un ciudadano.

(Gadamer, 1999, p. 433). Igualmente, aun habiendo desarrollado la conciencia de escucha, que hace posible una actitud de escucha, maestros y estudiantes deben darse a la tarea de renovarse como escuchadores, con nuevos sentidos o sentidos más desarrollados de lo que significa su experiencia de escucha. Esto exige revisar críticamente el presente escolar, lo que para maestros y estudiantes de las instituciones educativas públicas de Tunja constituye un compromiso político, en el sentido original del término. La posibilidad de la experiencia de escucha en el aula es algo que hay que atender porque se juega el papel de la escuela y la razón de la presencia de docentes y estudiantes en el ágora de la cultura académica. La creatividad en las estrategias didácticas⁴⁴ dará cuenta de ello, en nuevas investigaciones sobre el fenómeno escuchador.

Desde Foucault (1996), quien propiamente no formuló una teoría de la experiencia, pero sí aportó un sentido valioso de esta, se parte de la siguiente afirmación: “Una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado” (p. 14), y como las experiencias adquieren su mayor sentido en la relación con los otros, porque la experiencia se hace plena en el encuentro con los demás, demanda por una actitud crítica de los sujetos educativos, porque el encuentro con el otro esta mediado por el conflicto que es, a su vez, una invitación a la transformación. En este sentido, la experiencia de escucha es realmente exigente, hay que recibir formación y educación para ello, de modo que maestros y estudiantes sean algo distinto en la cultura escolar.

Se ha dejado a Larrosa (2009), para el cierre de esta exploración del concepto de *experiencia*, por su atinada orientación hacia el campo educativo. Este autor propone que la experiencia “No es eso que pasa, sino *eso que me pasa*” (p. 14), “La experiencia no se hace, sino que se padece” (p. 38), razón por la que “El lugar de la experiencia soy yo” (p. 16). En consecuencia, “La experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase” (p. 16). Esta dimensión de la experiencia tiene un valor incalculable para la vida en el aula y para el aprendizaje y la enseñanza, porque tanto con esta como con aquella

⁴⁴ En el horizonte de una didáctica de la escucha para los tiempos que corren, es preciso pensar en una didáctica no parametral, como la ha propuesto Quintar (2008, p. 38): “Cuando digo “didáctica no parametral” estoy hablando de crear espacios culturales, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se va enganchando *pesquisando* los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos”. En el mismo orden de ideas, Quintar (2009, p. 41), define la didáctica no parametral así: “es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial”. Bajo este foco, el conocimiento es construcción de sentidos y significados, los sujetos concretos –el estudiante y el docente– son sujetos contextualizados, en un encuentro intersubjetivo y en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, académicamente válidas y socialmente pertinentes.

los sujetos de la experiencia algo les pasa. “De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (p. 17).

De otra parte, en virtud de que la experiencia es una relación, lleva a colegir que así como en la lectura “lo importante no es el texto, sino la relación con el texto” (p. 18), para el caso de la experiencia de escucha, lo central no es el decir del otro –estudiante o maestro– sino la relación con el decir del otro, es decir la relación con el otro que encarna el decir. Por esto, la actitud de escucha va más allá de la intención y la voluntad porque es una postura ética y política: “... en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. [...]. Esta dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (p. 25). De este modo, es pasión: dejar que algo me pase.

Con este modo de concebir la experiencia, puede decirse que en el estado actual del aula, habitada por la desescucha y el ruido, es poco probable que los sujetos educativos vivan la experiencia de escucha. Realidad que apoya la necesidad de una educación para la escucha. Por ello, para que la escucha llegue a ser acontecimiento, maestros y estudiantes deberán vivenciar realmente la relación pedagógica, de manera que lo vivido en el aula sea una verdadera experiencia de alteridad. Esto es alcanzable porque tanto *la enseñanza como el aprendizaje*⁴⁵ humanos requieren de un otro; sin esto no se da la experiencia pedagógica mediada por la escucha. Y dado que la experiencia es individual, personal, en el encuentro de aula queda extendida la exigencia a cada estudiante y maestro de su compromiso con el acontecimiento áulico que lleva a la transformación. Esto sin que se vean disminuidos el deseo y la libertad (como capacidad de elección).

Ahora, siguiendo a Larrosa (2009), si “la experiencia de lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones” (p. 26), la experiencia de escucha al ser más próxima a la interacción humana, pide que deba darse más comúnmente. Pero, en verdad, esta también pocas veces se da en el aula, debido a las escasas condiciones de posibilidad generadas por el olvido de

⁴⁵ Visto que el concepto de experiencia es muy importante en la tesis, se hace indispensable referirlo, también a la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje de los sujetos educativos. Para esto, es bueno el aporte de Heidegger (2005) cuando dice que enseñar es más difícil que aprender, porque enseñar significa algo más complejo de lograr: dejar aprender. Dejar que el otro aprenda es un verdadero reto para el maestro y más si se trata de enseñar a escuchar. Ahora, dado el principio didáctico de que el maestro no enseña tanto lo que sabe, sino lo que es él mismo, cabe resaltar el hecho de que quizá el maestro solo pueda enseñar la escucha escuchando a sus estudiantes. He aquí la necesidad de una didáctica no parametral. Ahora, el aprendizaje como compromiso personal e intransferible requiere de nuevo paradigma en los colectivos de estudiantes y docentes, porque si nadie puede aprender por otro, solo queda la decisión de aprender motivada por “la educación como industria del deseo” (Ferrés, J, 2008).

la educación que se debería ofrecer para el desarrollo de esta habilidad del lenguaje y porque se ha interiorizado el meme de la desescucha en la cultura escolar. Por tanto, la escucha, cuando realmente sucede, siempre es experiencia.

Larrosa, al considerar que la experiencia de lectura para ser acontecimiento no puede ser causada y que lo que puede hacerse es “cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad” (p. 26), está apoyando la necesidad de una didáctica no parametral para la enseñanza de la escucha.

Ahora, la experiencia al ser transformación, es en parte perdurable porque una experiencia transformadora *me* es útil hasta la siguiente transformación; y el aprendizaje por experiencia de escucha lo es todavía más: la experiencia de escucha es siempre renovadora.

En lo atinente al concepto de *vivencia*, es necesaria una ilación fina, puesto que los conceptos de experiencia y vivencia, en ocasiones se difuminan. La experiencia es conocimiento de algo, acumulado en la conciencia, con carácter abierto (a la espera de la siguiente), mientras que la vivencia pura es un transcurrir en el sujeto respecto del objeto de la vivencia. Por eso para ser significativa, la vivencia ha debido transcurrir. Geertz (1993) lo dice así:

“... puesto que el concepto de vivencia significativa presupone siempre que la vivencia de la cual se predica significado, sea discreta, resulta entonces perfectamente claro que solo puede llamarse significativa a una vivencia pasada, es decir, que está presente a la mirada retrospectiva como ya terminada y sustraída al devenir” (p. 82).

De tal manera que “Solo lo ya vivenciado es significativo, no lo que se está vivenciando”; por lo cual aparece la exigencia de la mirada reflexiva. Entonces, pueden darse las vivencias no significativas, es decir aquellas que solo acaecen como un continuo sin que el sujeto se detenga a re-visarlas. Estos conceptos de vivencia significativa y no significativa pueden aplicarse a la escucha porque el escuchador puede libremente optar por uno u otro procedimiento: dejar que fluya su escucha ético-política sin mirar la historia de esa escucha, o puede detenerse a cogitarla.

Ahora sí, consecuentemente, se puede tratar el concepto de *experiencia pedagógica*. En consonancia con lo conceptualizado sobre *experiencia*, la experiencia pedagógica de los sujetos educativos es una puesta en la conciencia de su actividad intelectual y empírica, no una mera vivencia. En otras palabras, es praxis humano-social, y por tanto, una construcción histórico-cultural con propósito transformador. Por esta razón, se diferencia del quehacer rutinario

repetitivo, ya que este no agrega nuevo significado.

Terminado el lacónico recorrido por los conceptos de experiencia, vivencia y experiencia pedagógica, se procede a continuación con el concepto de *experiencia de escucha*. Como realidad fenoménica (o manifestación), la experiencia de escucha áulica deviene experiencia pedagógica por el contexto social y cultural en que sucede, y, dado que toda experiencia pedagógica genera cambios en los sujetos educativos, entonces la experiencia de escucha es algo que deberá transformar a docentes y estudiantes por mediación de las prácticas de escucha. Pero, ¿por qué esto no es común que suceda en la escuela? Porque la experiencia hace exigencias a los sujetos educativos y si estos no construyen acuerdos para ese propósito, la escucha no sucede. Pero que no suceda en el aula de clase, es un indicador que tira al piso la función de la escuela, de los maestros y de los mismos estudiantes. Esto refleja un malestar en la cultura escolar. Por lo tanto, se insiste en la necesidad de activar didácticas no parametrales para la enseñanza de la escucha.

Para que se dé el acontecimiento de la escucha en docentes y estudiantes, es preciso que, como sujetos de experiencia, abran espacios de reflexión, habida cuenta de que la desescucha es una de esas realidades que no se perciben ante los sujetos que la padecen, a causa de su misma proximidad; por esto, se requiere una postura autocrítica porque está en juego el desarrollo personal y colectivo de quienes conforman parte esencial de la comunidad educativa. De esta manera, se daría la oportunidad de transformación de sí mismos y de su ambiente áulico.

En consecuencia, la transformación de un sujeto educativo, por la experiencia de escucha, hace que otros se transformen y cambien su actitud, porque cuando un estudiante sabe que su compañero/a es otro/a por la escucha, entiende que está frente a otro, por lo que él mismo tiene que ser otro. De este modo, la experiencia de escucha constituye una expansión del yo, porque al reconocer al otro por su actitud de escucha, el yo se hace nosotros; esto es muy significativo para la construcción social, para la comunicación y la democracia en el aula.

En suma, la experiencia de escucha, para serlo, exige al sujeto el compromiso ético y político de habitarla, de encarnarla, de socializarla, para que la transformación tenga lugar.

Finalmente, se cierra este marco conceptual con el tratamiento de lo que se entiende por *acto ético-político*. Este concepto se orienta acá al contexto del encuentro pedagógico de los sujetos educativos, porque como abstracción este acto abarca todos los espacios del encuentro social. De otra parte, dicho acto se relaciona íntimamente con el acto de escucha y con la actitud

de escucha, dado que estos tienen a aquel como trasfondo. El planteamiento del concepto se basa en Bajtín (1997), particularmente en lo que él denomina el *acto ético* y el *principio ético*. Al entender la actitud de escucha como una postura ético-política, se está queriendo decir que en el acto de escucha se establece una relación entre un yo y un otro, que a la vez es una relación de retorno. Esto implica que cada uno de los sujetos discursivos de la interlocución es una persona hablante-escuchante que mantiene permanente flujo de la intersubjetividad. Acorde con Bubnova (1997) para Bajtín “La intersubjetividad no implica dos sujetos aislados en proceso de comunicación, sino el fundamento para la concepción de la persona en cuanto una compleja estructura dialógica” (p. 260). Esta idea bajtiniana reviste especial importancia para proponer el concepto de acto de escucha como acto ético-político.

Desde esta perspectiva, acorde con Zavala (1996, p. 23) Bajtín establece la relación del sujeto con el mundo vivenciado en una triple óptica: “yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro. La coherencia de estos “modelos primarios de relación del sujeto con el mundo” hace emerger una estética en dicha interrelación. Esto lleva a decir que la estética de la escucha es un acto ético, y que una crisis de la escucha anuncia una crisis del acto ético; además, que “actuar ‘éticamente’ es actuar ‘para otro’”. Esto también permite colegir que en el proceso comunicativo en el aula, cada interlocutor tiene una responsabilidad a modo de impulso o compromiso con el otro, y que “La otredad es la condición de posibilidad para la existencia, la forjadora del yo” (p. 263).

De otra parte, al darse siempre el acontecimiento del acto de escucha como acto ético en un “fondo social”, hace de aquel, un acto político, porque los dos interlocutores no están solos en el mundo, sino que mantienen relaciones con otros. En consecuencia, una forma ética de actuar contribuye con la construcción de tejido comunitario; así que el acto de escucha deviene acto ético-político.

Ahora bien, como se anunció al comienzo de esta sección, todos los conceptos incluidos en este marco conceptual serán retomados a lo largo de la tesis y enriquecidos por los contextos de tratamiento de los asuntos que los convoquen, en el horizonte del problema de investigación, por lo que cabe resaltar acá la puntual pertinencia de estos conceptos con el asunto general y con la pregunta por el sentido de la escucha y de la experiencia de escucha áulica, que es el quid de esta investigación.

2.2 La escucha en el concierto del lenguaje, la cultura y la pedagogía

El presente apartado se circunscribe en el contexto de la exploración rigurosa –así busca serlo-

del fenómeno del escuchar humano, en general, y de la actitud de escucha lingüística, en específico, un tema considerado por muchos como un “objeto” olvidado en la vastedad del estudio del lenguaje. El propósito es hacer relevancia en las consideraciones teóricas acerca del fenómeno de estudio, que sirven de asidero para el revelamiento de las respuestas a las preguntas formuladas. Esto a partir del interjuego entre las aportaciones de los teóricos y las manifestaciones específicas del fenómeno en su contexto de realización: el aula de clase de secundaria. La aspiración es que de lo acaecido a nivel local puedan producirse nuevas generalizaciones con un grado de validez que les permita ser catalogadas como científicas. Como bien lo expresa Morin (2002, p. 13): “...todos los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en un contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario”.

Así pues, tratándose de la estructuración del marco de referencias, es procedente dejar sentada la postura frente a la noción de lo epistemológico que se empleará en este trabajo. Para esto, se toma como criterio de autoridad académica a Rábade (1998), quien distingue entre una teoría general del conocimiento o gnoseología y las múltiples epistemologías de los diversos saberes. Así, para Rábade la epistemología con cierto carácter general

equivale a la exposición de la concepción y métodos de todo saber científico, y, si es una epistemología particular, se referirá en exclusiva a un determinado ámbito científico o ciencia concreta [...]. Cada epistemología se refiere a un terreno acotado del conocimiento y, en su tratamiento, da por sabido lo que es conocer, clases de conocimiento, procesos cognoscitivos, objetividad, etc. (pp. 14-15)

En el caso que nos ocupa, se hace necesaria una epistemología del lenguaje que entienda, por éste la metodología mediante la cual los seres humanos se comunican entre sí (Llinás, 2003, p. 266), y animan lo social; la trama y la urdimbre en la que los seres humanos ejercitan el lenguajear o conversar y promueven la afectividad (Maturana, 2008, p. 13); que asuma que la aproximación del ser humano a la realidad es siempre una experiencia compleja que aspira a un pensamiento y a un conocimiento multidimensionales (Morin, 1996, p. 23), los cuales no concluyen en certeza alguna, sino en una actitud crítica y en una derivación en estado de suprema alerta; que afirme con conocimiento de causa que el escuchar es el factor fundamental del lenguaje, que el escuchar valida el hablar y que el escuchar es lo que dirige todo el proceso de comunicación oral humana (Echeverría, 2007b, p. 142).

Puesto que el fenómeno del escuchar y la actitud de escucha son asuntos problemáticos para la ciencia cualitativa actual, y dado que no es posible satisfacer su estudio desde una postura monológica, el investigador se propuso abordar el tratamiento del problema desde una alternativa polifónica. Es la razón por la que lo epistémico es un conjunto de voces disciplinares que ayudarán a construir un conocimiento multidimensional, no reducido, sino complejo, en términos morinianos.

Así, para el tratamiento de la materia de estudio, es decir del fenómeno del escuchar en el aula de clase, en general, y de la actitud de escucha que deja ver el sentido de la experiencia de escucha otorgado por los sujetos áulicos, en específico, y con la aspiración de producir un conocimiento multidimensional, en lo que sigue se presenta un articulado de varios asuntos pertinentes que forman un entramado argumentativo de múltiples determinaciones y que posibilita una red de diálogos sobre la que se soporta la construcción de nuevos conocimientos. Este marco epistémico es la fuente de la cual se toma parte del criterio de autoridad o evidencia sustentadora de los hechos observados y escuchados, o evidencia confirmadora.

De tal manera, como lo dice el epígrafe, al no contar hoy con una roca sólida sobre la cual basar los argumentos, se hace indispensable contar con asideros disciplinarios, interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios que hagan posible lo que Max-Neef (1992) denomina el acto creativo –como “compromiso de varios mundos”-, y la fecundidad de la incertidumbre⁴⁶.

Así las cosas, luego de la revisión exhaustiva de la literatura, se ha encontrado que no existe *una teoría completamente desarrollada* –en el sentido que exponen Hernández, Fernández y Baptista (2010, pp. 59-60) – sobre el fenómeno de la escucha lingüística y la actitud de escucha, en el contexto escolar, que soporte la búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados. Esto ha llevado a utilizar otra estrategia para la conformación del marco teórico: un encuentro polifónico de aportaciones de diferentes campos disciplinares que permite, con criterio reflexivo, construir una comprensión adecuada del fenómeno en estudio, y dar curso a lo que es el inicio de su teorización, en el horizonte del develamiento de los sentidos que estudiantes y docentes le asignan a su experiencia de escucha en el contexto áulico; es decir,

⁴⁶ Es Max-Neef (1992) quien, en su ensayo *El acto creativo*, aporta esta perspectiva: “Recuperar el contacto con esos mundos paralelos implica un esfuerzo por comprender, lo cual es un acto creativo. Y repito: No hay un acto creativo profundo en un solo mundo. La creación es un compromiso con varios mundos”.

se elabora una proto-inter-teoría⁴⁷ de la escucha humana, como concepción diversificada del fenómeno escuchador.

El tratamiento de las teorías se hace en interrelación con los aspectos propios de la propuesta; este encuentro de teorías y el problema busca construir una argumentación razonada que dé comprensión de los distintos aspectos implicados. Pero, en todo caso, estableciendo una aproximación a la relación dialéctica entre lenguaje, pedagogía y cultura escolar.

El apartado está compuesto por tres secciones. En la primera se establece la relación entre el lenguaje, la comunicación y la habilidad de escucha; en la segunda se da un encuentro entre la actitud de escucha, el silencio humano y la pedagogía del lenguaje; y en la tercera, se trata un aspecto vertebral: la construcción del sentido y el significado (sentido-significado). Cada uno de estos tres aspectos está conformado por acápites autónomos pero no independientes, que dan cuenta de los asuntos centrales. Esto busca otorgar coherencia y cohesión a la teorización.

2.2.1 Lenguaje, comunicación y escucha.

2.2.1.1 El fenómeno del escuchar áulico, en el marco de la teoría crítica y de la teoría de la acción comunicativa. Los discursos de la Teoría Crítica y de la Teoría de la Acción Comunicativa contienen argumentos que soportan la comprensión del fenómeno del escuchar en el aula escolar y, a su vez, apoyan la respuesta a la pregunta de investigación. En la primera, desde la idea horkheimeriana de que “para pasar de la forma de sociedad actual a una futura, la humanidad debe constituirse, primero, como sujeto consciente, y determinar de manera activa sus propias formas de vida” (Horkheimer, 2003, pp. 223-271), convirtiéndose así en un agente de transformación histórica. Además este autor afirma que es compromiso de cada quien (de cada estudiante en cada aula de clase), contribuir a formarse, haciéndose sujetos conscientes y capaces de elegir la mejor forma de vida. Sobre esto mismo, parafraseando a Savater (citado por Gómez, 1998), no sólo educar es un acto de coraje (pp.13-15), sino dejarse educar por otros u otros; en este caso, por los docentes. De esta manera, la experiencia de escucha por la vía de la actitud de desescucha o de la actitud de escucha debe entrar en la reflexión crítica de estudiantes y docentes. De este modo se increpa la manera como los grupos clase han llegado a construir sentidos que conducen a la desescucha como debilidad en la construcción social en la escuela.

En la segunda, desde la perspectiva habermasiana de las dos grandes dimensiones de la

⁴⁷ Ver nota de pie de página 15.

acción: “la acción instrumental, cuya validez está dada por el éxito de técnicas y estrategias sociales y la acción comunicativa, cuya validez radica en los acuerdos intersubjetivos sobre lo verdadero, lo justo y la actitud de lo valioso” (Londoño, 2016, p. 41); además, se acogen otros dos conceptos de acción tratados por Habermas: acción regulada por normas y acción dramática. Todas ellas hacen presencia en el acto de escucha como acto de lenguaje, es decir como acto comunicativo. Así pues, al proponer los conceptos de acción, que efectivamente se llevan a cabo en la comunicación pedagógica, pueden explorarse para evaluarlos y de ser necesario redireccionar la acción en beneficio de la conversación pedagógica. Así, en *comunicación pedagógica* se funden los aportes de ambas teorías.

Ahora, conviene hacer ampliación de las dos teorías referidas. La teoría crítica de la educación (TC), ha de entenderse como una derivación o como la dimensión educativa de la gran Teoría Crítica. En el campo de la educación, aquella toma de esta todas sus dimensiones y las aplica a su particular espectro de intereses. Para el caso de esta indagación, se toman los tópicos centrales de la TC y se proyectan a la vida problemática del aula escolar actual de las instituciones educativas observadas y entrevistadas:

- Diagnóstico de la crisis: el ambiente ecológico-humano de las aulas de clase observadas y entrevistadas es en su generalidad dramático. La actividad pedagógica no encuentra ni está pudiendo construir las condiciones de democracia y participación para el diálogo igualitario, que apunte a la validez de las aportaciones de docentes y estudiantes, alejándose de las posiciones de poder dadas por el conocimiento. La calidad de vida de unos y otros ha llegado a límites negativos: retiro de la profesión docente, deserción escolar, tratamiento psicológico por elevados niveles de estrés, entre otros. Esto amerita, la exploración de la problemática en su raíz con el propósito de dar curso a un proceso de transformación.

- Análisis de desenmascaramiento de las representaciones sociales escolares dominantes: la escuela actual está inmersa en la dinámica de una mentalidad que naturaliza asuntos como la violencia escolar, la desescucha, el desinterés de los estudiantes, entre otros. A partir de los postulados de la TC, maestros y estudiantes pueden desenmascarar estas condiciones y demostrarse que en el trasfondo lo que hay es una ideología imperante, un imaginario colectivo (como la mente social en determinado momento, determinada históricamente) que dinamiza las formas de pensar, sentir y actuar que influyen pero no fijan lo que debe ser la vida escolar, puesto que queda la libertad de elección en los sujetos.

- Introducción a la ilustración: las bondades de la primacía de la razón pueden desplegarse en la actividad formadora, en la vía de alcanzar la mayoría de edad. Parafraseando a Savater (citado por Gómez, 1998), no sólo educar es un acto de coraje (pp.13-15), sino dejarse educar por otro u otros; en este caso, por los docentes. Es preciso tener en cuenta que al referir las “bondades de la razón” desde la ilustración, en la Teoría Crítica se está en estado de alerta para que las condiciones deformadas de la conciencia moral que generan alineación y acciones autodestructivas en el individuo y la sociedad, no tengan realización. Racionalidad y afectividad constituyen una complementariedad, no una contrariedad. La relación de los sujetos áulicos vive actualmente un desfase –una deformación– como resultado del cambio de valores causado por los tres factores característicos de la época: globalización, posmodernidad y sociedad del conocimiento (revolución científico tecnológica). Esto ha ocasionado una inversión del sentido de valores como la libertad, lo ético y lo estético. Por el primero, ha aparecido un dejar hacer y dejar pasar; por el segundo, cada grupo (tribu), construye sus propias reglas del juego, y, por el tercero, se han dado otras *bellezas* como la estética del ruido.

- La proyección del conocimiento: Es indispensable rastrear la historia del paso del silencio –más que silencio, mutismo– de la escuela tradicional al bullicio y el caos que vive buena parte de la vida escolar actual. Esto servirá para hallar senderos de libertad y emancipación.

- Crítica a la racionalidad instrumental: la institucionalización de la acción racional con arreglo a fines, demanda trazar el desafío de descubrir, criticar y cambiar las relaciones de poder dentro de la vida escolar. La educación no puede ser un bien de consumo, sino una actividad que promueve el desarrollo social. Para este logro, una educación para la escucha hará posible la formación de comprendedores competentes, de las condiciones que rodean el particular “mundo de la vida”.

Lo anterior, sustenta la idea horkheimeriana esgrimida en el inicio de este acápite: maestros y estudiantes necesitan hacerse conscientes de las debilidades existentes en su ambiente ecológico-humano –en este caso la desescucha– en el cual dinamizan buena parte de su proyecto de vida, y comprometerse con un proyecto de transformación individual y colectiva que haga posible la vivencia de una democracia real y participativa en el aula de clases. Todo con un horizonte ético: la formación de sujetos para la libertad.

Como segunda parte y cierre de esta argumentación, a continuación se presenta la

aportación de la Teoría de la Acción Comunicativa –constitutiva de la segunda teoría crítica-, primero, desde la relación y pertinencia con la educación, y, segundo, desde las dos macro dimensiones de la acción junto a los conceptos de acción regida por normas y acción dramatúrgica.

Primeramente, está claro en la comunidad científica académica que la propuesta habermasiana de la acción comunicativa no tiene pretensiones de ser a la vez una teoría de la educación, pero sí de contribuir con un campo de reflexión sobre esta, en la medida en que el acto pedagógico es realizado primordialmente como acto comunicativo. De esta manera, la acción comunicativa, como acción social, en el campo educativo tiende privilegiadamente a la interacción en condiciones básicas de realización; esto conduce a una emancipación de las estructuras de acción áulicas, cuando se encuentran anquilosadas y alienadas por aspectos como la cultura del ruido y la akedia. Así, el acto de escucha y la actitud de escucha como expresiones de lo ético-político surgen del deseo y del acto libertario tras la búsqueda de la comprensión mutua, resultado de un acuerdo previo razonablemente pactado entre los sujetos áulicos.

Así, estudiantes y docentes, como sujetos capaces de lenguaje, están en capacidad de poner en juego los principios para la construcción de una pedagogía del conversar (expuesta en el siguiente inciso del marco teórico), la cual se ubica en el marco de la acción comunicativa. Se colige, entonces que la acción comunicativa como la acción pedagógica son intrínsecamente dialógicas, cualidad que las aleja del uso del lenguaje instrumentalmente, ya que este se abre divergente, por tematización, a los mundos objetivo, social y subjetivo.

Como se ve, el acto de escucha y la actitud de escucha tienen mucho que ver con la acción comunicativa ya que las pretensiones de validez argumentadas deberán ser siempre escuchadas por los interlocutores, en el mundo del sonido o en el mundo del silencio. El acto y la actitud de escucha como actos ético-políticos invitan a un actuar racional en el aula de clase, marcada esta hoy por notas que se alejan de esta sintonía, puesto que la desescucha es desarmonía. Esto plantea la exigencia de una moral comunitaria en los grupos clase, es decir debe darse una razón comunicativa que fundamente el encuentro pedagógico en condiciones de dignidad y respeto. En este sentido, la educación de la escucha lleva a un uso distinto del lenguaje, porque hace posible una nueva intersubjetividad.

De otro lado, la desescucha anima los procesos de dominación, estancamiento y retroceso del crecimiento personal y colectivo en el aula de clase. Por esto, el acto educativo

debe darse en un ecoambiente humano exento de imposiciones dogmáticas y unilaterales. Para neutralizar esto, ha de hacerse uso de la conversación, como catalizador de la enseñanza y del aprendizaje; además, porque a su vez catapulta las relaciones interpersonales entre los sujetos áulicos, aspecto básico del éxito escolar y de una vida buena en el aula de clase.

Ahora, subsecuentemente, en lo atinente a la acción instrumental y la acción comunicativa, Londoño (2016) afirma que la primera es opuesta a la segunda puesto que aquella pretende el éxito, en tanto que esta busca el entendimiento argumentativo intersubjetivo (p. 53). Sin más, véase la caracterización de las cuatro acciones mencionadas supra y su relación con la escucha y la actitud de escucha.

La razón de elegir este aspecto de la Teoría de la Acción Comunicativa, radica en que las cuatro acciones tienen realización en el aula de clases, en la interacción de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, y en el marco de una responsabilidad social. Por eso, en el capítulo 1 de la primera parte del tomo I de su Teoría, Habermas (1988) afirma:

Sólo las personas capaces de responder de sus actos pueden comportarse racionalmente. [...] En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas” (pp. 32-33).

Frente a este aserto, podría decirse que se hace indispensable una educación para la escucha en el aula escolar, pues la responsabilidad no es un valor que se adquiera naturalmente; la familia y la institución escolar son las instancias que mejor pueden promoverlo.

Junto a lo anterior, Habermas propone que las pretensiones de validez sólo pueden expresarse a través de la argumentación, y llama a la argumentación “al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos”. Y agrega: “La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones” (p. 36).

Esto implicaría, en el contexto de la tesis, que concomitante con la educación para la escucha, se hace necesario desarrollar la capacidad para la argumentación, pues para hablar y para callar el sujeto debe contar con fundamentación⁴⁸. (Tal capacidad de argumentación está

⁴⁸ Habermas, al respecto dice: “En virtud de esa susceptibilidad de crítica, las manifestaciones o emisiones racionales son también susceptibles de corrección. Podemos corregir las tentativas fallidas si logramos identificar los errores que hemos cometido. El concepto de fundamentación va íntimamente unido al de aprendizaje. También

relacionada íntimamente con el pensamiento crítico). La falta de fundamento y la incapacidad para aceptar el fracaso en las intervenciones en el mundo social y educativo es la causa de la mayoría de las desavenencias entre los estudiantes de un grupo clase, y entre éstos y sus maestros. Trátese de cualquiera de las cuatro acciones⁴⁹:

Acción instrumental teleológica (desarrollado por los fundadores de la economía política neoclásica y por Neumann y Morgenstern (citados por Habermas, 1988, p. 124) en su teoría de los juegos estratégicos):

- Presupone relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes (mundo objetivo).

- Es una acción dirigida a un fin. Se convierte en *acción estratégica* si entra en escena otro agente que persigue el mismo propósito para influir sobre las decisiones de otros.

- El concepto central es “decisión entre alternativas de acción”

- Se concibe el lenguaje como un medio para influir sobre los otros.

- La acción está orientada por la racionalidad del éxito.

Dentro de esta acción y racionalidad instrumentales, hace presencia la desescucha, en razón de que deviene estrategia social en el interior de los grupos clase, en la medida en que en la actitud de desescucha se encubre una estrategia de engaño: por ejemplo, no dejar avanzar el desarrollo de los temas y actividades para no tener qué preparar en las evaluaciones, o para impedir que los estudiosos cojan la delantera y todos se perjudiquen igualitariamente. Esto en el fondo es una pretensión de éxito que, lastimosamente, se distancia de lo ético-político.

Se trata, entonces, de acciones eminentemente funcionales. No potencian una pedagogía del conversar, y, por tanto, tampoco la pedagogía de la escucha.

Acción comunicativa (desarrollado por G.H. Mead, Peirce, H. Garfinkel):

- Presupone relaciones entre los actores (hablantes – escuchantes) y algo en los mundos objetivo, social y subjetivo.

- Se refiere a la interacción de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o extra verbales) entablan una relación interpersonal.

- El concepto central es “interpretación o negociación de definiciones de la situación

en los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante. Llamamos, ciertamente, racional a una persona que en el ámbito de lo cognitivo-instrumental expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia”. p.37.

⁴⁹ Habermas llama “acciones” a las manifestaciones simbólicas en las que los actores entran en relación con el mundo de manera significativa.

susceptibles de consenso”.

-Se concibe el lenguaje como un medio de entendimiento en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos.

Como es una acción que se orienta por la racionalidad comunicativa, la búsqueda del consenso se da a condición de que los actores puedan armonizar compartidamente la situación de comunicación. Esta acción es fundamental en el aula de clase, en virtud de que hace la exigencia de responsabilidad y racionalidad a los sujetos de la conversación pedagógica. La escucha y la actitud de escucha forman parte de esta acción y racionalidad comunicativas.

Acción regulada por normas (desarrollado por la teoría sociológica de Durkheim y Parson (citados por Habermas, 1988, p. 124)):

-Presupone relaciones entre un actor y exactamente dos mundos (mundo objetivo y mundo social).

-Es una acción orientada por normas legítimas acordadas intersubjetivamente.

-El concepto central es “observancia de la norma”.

-Concibe el lenguaje como un medio que transmite valores y acuerdos normativos.

La escuela es normativa; en el aula de clase también se operacionaliza normas de convivencia. El acatamiento de estas reglas del juego pedagógico permite un actuar en el marco del respeto; sobre todo si éstas han sido el resultado de la concertación. Hablar y callar para escuchar se orienta por un juego reglado social y culturalmente.

Acción dramática: (desarrollado por E. Goffman (citado por Habermas, 1988, p. 124)). Es la “presentación de la persona en la vida cotidiana”, en la convivencia de expresiones subjetivas (emociones, sentimientos, gustos, preferencias, opiniones, valores y creencias personales cuya validez está dada por la sinceridad o veracidad.

-Presupone relaciones entre un actor y su público en el marco del mundo subjetivo.

-Es una acción orientada a la expresión subjetiva.

Los conceptos centrales son “*encounter*”, “*performance*” y “autoescenificación”.

-Concibe el lenguaje como un medio en que tiene lugar la autoescenificación.

La vida en el interior del aula escolar es una permanente escenificación, el acto pedagógico es un montaje teatral en el que los protagonistas, estudiantes y docente, desarrollan

un guion didáctico. Hablar y callar para escuchar y comprender son parte de la trama.

Será Young (1993) quien complementa la propuesta habermasiana construyendo una propuesta pedagógica que hace del lenguaje el elemento central para llegar a la comprensión de las situaciones problemáticas de la enseñanza y de la interacción docente-estudiante. Este autor resalta lo que él denomina la *clase discurso*, en la que el estudiante se convierte en un interlocutor pedagógico válido y en un coinvestigador al lado del maestro y los demás integrantes del grupo clase.

De esta manera la TC y la TAC aportan aspectos que permiten la comprensión de la comunicación pedagógica, en la que se inscriben el acto de escuchar, la actitud de escucha y la conversación pedagógica de los sujetos educativos; de estas acciones afloran los sentidos de la experiencia de escucha que es preciso comprender.

2.2.1.2 El proceso de la comunicación humana centrado en la escucha: la conversación pedagógica como estrategia didáctica. Con este apartado se busca dar cuenta de uno de los conceptos básicos de la tesis: la comunicación pedagógica, incluido en el título de la misma; y a la vez, aportar elementos para teorizar la comunicación, específicamente desde la escucha, que es el tema general del estudio. En cuanto el aporte a la pregunta principal que busca esclarecer el sentido de la experiencia de escucha por parte de los sujetos educativos, este acápite permite valorar la lejanía o cercanía de los sentidos otorgados por estos y los que se denominan acá sentidos elaborados.

La presente propuesta de una comunicación pedagógica centrada en la escucha, no busca poner en escena el silencio inactivo, tan criticado en la cultura escolar actual; por el contrario, busca recuperar el valor del silencio humano activo profundo⁵⁰ y de la interacción humana mediada por el lenguaje hecho conversación, en el horizonte de la construcción social y cognoscitiva. Se parte de la afirmación de que quien está en actitud de escucha, necesariamente está en comunicación, y que quien está en acto de habla no garantiza la existencia de una verdadera comunicación. Como primer corolario, se puede decir que es la escucha la que determina el hablar; como segundo corolario, que la comunicación centrada en la escucha es la genuina comunicación humana; y como tercer corolario, que el acto de escucha es un acto ético y político, no solo por sus consecuencias, sino por sus dimensiones.

⁵⁰ En el apartado dedicado al silencio se hace mención y aclaración de la expresión “Estoy en un profundo silencio activo”, pronunciada por Freire.

El propósito de este apartado es dar cuenta del sentido de la comunicación pedagógica como conversación. Para dar cuenta de lo anterior, se trata en primer lugar el sentido de conversación; segundo, la forma como se da la comunicación basada en la escucha y, tercero, la clase como encuentro áulico concertado para la conversación.

La conversación como forma original del encuentro social ha tenido en los tiempos que corren una particular acogida por autores de distintos campos. El interés común es poner en relevancia la forma natural de uso del lenguaje entre seres humanos. Como ejemplo de lo anterior, véanse las siguientes afirmaciones: “Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación” (Larrosa, 2014, p. 40); “En la conversación las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea...” (Tusón, 2002, 134); “Cuando el hablar y el escuchar están interactuando juntos, estamos en presencia de una “conversación”. [...] Por lo tanto, cada vez que ocupamos el lenguaje estamos tratando, directa o indirectamente, con conversaciones” (Echeverría, 2007, p. 229); se puede considerar la “conversación como el contexto último dentro del cual el conocimiento se comprende” (Rorty, citado por Kvale, 2011, p. 183); lo que nos hace humanos es el lenguaje y “el vivir en el entrelazamiento del lenguajear y del emocionar que llamamos conversar” (Maturana, 2008, p. 252); “La conversación es, sin embargo, la expresión cultural más elaborada y estable en la constitución de significado y sentido de la acción social y de la identidad de las personas” (Villalta, 2009, p. 223).

Como las anteriores, hay muchas más aseveraciones, pero no siendo el interés agotar el inventario, es necesario plantear una manera de entender la conversación en este trabajo. La conversación pedagógica de aula identifica el tipo de comunicación que se da entre los sujetos educativos estudiantes y docentes, cuyo carácter cooperativo le otorga una dimensión socializadora y re-creadora de la cultura. Tiene como marco de realización la confianza, el respeto y el reconocimiento del otro. En este orden de ideas, conversar y escuchar comparten unidad de sentido. Consecuentemente, la conversación pedagógica es una actividad liberadora que permite tanto a maestros como a estudiantes poner en la escena comunicativa, el mundo de la vida que comparten, la vida cotidiana escolar que fluye en la construcción de saberes y la acumulación de experiencia. En la conversación pedagógica, no se encuentran el que sabe y el que no sabe, sino el deseo de enseñar y el deseo de aprender con horizonte ético y estético, porque, como la ha dicho Maturana, “La conversación es la estética de la comunicación”. El

mismo autor (2007) deja ver la riqueza de la conversación para la expresión de la inteligencia, en estos términos:

El empleo del lenguaje, en verdad, el vivir en conversaciones como lo hacemos nosotros los humanos, requiere de una capacidad tan enorme de consensualidad que nosotros, los humanos, somos todos esencialmente igualmente inteligentes, y las diferencias de inteligencia que parece haber no se deben a su capacidad de consensualidad entre humanos, sino a su emocionalidad (p. 224).

Con la certeza de que son muchos los asuntos que trata una teoría de la conversación, es menester pasar al segundo aspecto, que recoge los principales rasgos de la manera cómo ha de darse la comunicación basada en la escucha.

Esta propuesta no desconoce la importancia y el impacto que actualmente tienen las denominadas TIC, o la postura sociosemiótica de la multimodalidad trabajada por Kress (2010), pero las entiende como herramientas y metodología complementarias que pueden enriquecer la conversación pedagógica. La comunicación centrada en la escucha lo que hace es dar relevancia y recuperar el valor incalculable del encuentro personal en el aula, en unas sociedades que se encaminan por la ruta de la tecnologización meramente instrumental, la despersonalización y la deshumanización. Además, en Colombia los entornos educativos tecnologizados son débiles en accesibilidad. Las instituciones educativas públicas, a pesar de contar con algunos ambientes de este tipo en la Educación Básica y Media, no solo requieren de, sino que están organizadas para el encuentro áulico. ¡Y esto sucede en casi todo el planeta educativo!

En la comunicación centrada en la escucha, es fundamental la actitud de escucha, porque la desescucha no establece relación con el decir del otro. Por esto, el axioma de Watzlawick (1985, pp. 49-52), “Es imposible no comunicar”, sólo se cumple en algunos contextos pues en el aula es posible hablar y no comunicar cuando quien debería escuchar para crear el círculo hermenéutico de la comunicación no lo hace, no establece común unión, relación; el sujeto de la interpretación se ha desvanecido, la comunicación se ha anulado. También, de modo contrario, cuando alguien quiere escuchar y lo hace efectivamente, pero quien habla no usa la retórica del caso o habla caóticamente, con lo cual afecta la escucha y, por tanto, la comunicación.

Entonces, el proceso de la comunicación verdaderamente humana radica en la actitud de apertura hacia el otro que hace posible la activación de la experiencia comunicativa. Cuando se da esta apertura, cuando el yo se realiza en el tú, es decir cuando el yo se hace nosotros sucede la comunicación, no importa el formato, ni el tipo de elementos que constituyan la acción

comunicativa.

Puesto que la vida cotidiana del aula exige para la conversación pedagógica, que en ella se aplique un discurso que jalone desde el docente el crecimiento humano e intelectual del estudiante, ambos deben hacer un esfuerzo retórico, de una parte, e interpretativo, de otra. El esfuerzo que han de hacer los interlocutores es realmente ético y político, dada la circunstancia de deformación textual que se da por el efecto de la decodificación, que es semiosis. Frente a esto, la comunicación es transformación más que transmisión, según Lozano (2008); pero sí hay algo común en la interacción dialógica que lleva a la comprensión: el hecho de compartir una memoria común, como la denomina Lotman (2000, p. 123), dada por la semiosfera que habitan los interlocutores. De otro parte, según Sperber (citado por Lozano, 2008), lo que un interlocutor está diciendo no equivale a lo que está pensando, porque el código no satisface las necesidades del decir. La decodificación no es suficiente; por esto, es precisa la activación de la inferencia del escuchador. Esto extiende una exigencia: derivar sentidos en permanente diálogo interior.

Lo anterior representa retos a la comunicación pedagógica, porque el código del docente es un tanto diferente del código del estudiante y del grupo clase, ya que el discurso es más una intersección, una recodificación, una traducción. Así, dada la actual naturaleza ruidosa del proceso comunicativo, la propuesta de la comunicación centrada en la escucha como acto ético y político, busca la humanización basada en la comprensión del otro y de lo otro. Es preciso educar(se) para escuchar, dadas las implicaciones de todo lo que engloba la comunicación en el aula de clase.

De tal manera, el proceso de la comunicación basado en la escucha, pide con vehemencia que los sujetos educativos se asuman cada uno como un proyecto social y cultural, con carácter deóntico, ético y político, de forma que los encamine a mejorar desde sí a la comunidad de la que forman parte. Un sujeto escuchador o escuchante es alguien portador de actitud crítica, promotor de los valores fundamentales de la convivencia, y puesto en el camino de la civilidad. Más aún, en el contexto de la enorme problemática de convivencia que mora actualmente en los espacios escolares, el sujeto escuchador es un ser humano que, como lo enseña Rosenberg (2011) puede resolver los conflictos con la comunicación no violenta, porque para aprender a escucharnos, para evitar el desencuentro, para restablecer de nuevo el contacto con las personas “es imprescindible tener la valentía de escuchar la historia del otro” (p. 7); y agrega: “he llegado a la

conclusión de que todo esto [la violencia] tiene que ver con el lenguaje y la comunicación” (p. 15);

Para seguir, se argumenta, en seguida, que la clase es un encuentro concertado entre estudiantes y docente para la conversación pedagógica. En tal sentido, la concertación significa planeación abierta pero no improvisada –solo improvisa el que sabe–, con propósito, compromiso y acción. Para lograr esto, el grupo clase, incluido el docente deberán saber, previamente, de qué se va a conversar (cuál será el propósito; cuáles compromisos tiene cada quien y cuáles acciones se van a realizar en el aula y fuera de ella). No saber de qué se va a conversar lleva a posibilitar las condiciones de una clase para oidores o a la aplicación de un activismo pedagógico.

Como se ve, un encuentro áulico es una categoría de acción social de extrema complejidad, que reducida a los componentes elementales, da al traste con los procesos educativos y formativos, y con la construcción de individuos para el mejoramiento continuo de una determinada sociedad. La clase es en sí la encarnación de un currículo, por lo tanto, todo aquello que se haga para su diseño y puesta en escena no es esfuerzo perdido, en modo alguno.

La vida en el aula, al igual que la comunicación centrada en la escucha, demanda exigencias, porque ella es vida de relación, lo cual significa que el conflicto forma parte de su existencia. Esta es la razón por la que el docente tiene que aportar lo que Van Manen (1998) denomina el *tacto en la enseñanza*, entendido como la sensibilidad pedagógica; sensibilidad para tratar la enorme variedad y complejidad de situaciones que convoca la vida escolar. Esta sensibilidad incluye el tacto en la comunicación como tendencia a decir lo que es más adecuado en la interacción para lograr la comprensión pedagógica, es decir, “una hermenéutica práctica del ser y del llegar a ser de un niño [estudiante] en una situación determinada”. Esto implica que la comprensión pedagógica es particularmente sensible a la escucha. Así lo deja ver Van Manen: “Una característica de la comprensión pedagógica es la capacidad de apreciar y escuchar a los niños [estudiantes]” (pp.97-98). Se infiere de lo expresado que los docentes han de ejercitar el silencio, “el silencio del oído capaz de escuchar” (p. 185). Algo similar sucede con el *tono en la enseñanza* (Van Manen, 2004), mediante el cual los docentes toman postura ante la forma de ver, escuchar y responder a los estudiantes, esto es, saber emplear el lenguaje de la pedagogía, que en su generalidad es un lenguaje de la solicitud.

En suma, tanto el tacto, como el tono tienen que ver en buena medida con una

comunicación centrada en la escucha porque ambos demandan por la competencia para la conversación y el modo como se ha de dirigir no solo el docente al estudiante sino este frente al primero, en el contexto del aula.

Precisamente, la direccionalidad es otro de los conceptos clave en la comunicación centrada en la escucha. Ellsworth (2005) afirma que en educación, “El modo de direccionalidad [...] es una de esas relaciones íntimas del poder social y cultural que da forma y deforma quienes piensan los profesores que son sus estudiantes y quiénes llegan a pensar los estudiantes que son ellos mismos” (p. 16). El hablante docente o el hablante estudiante deben esforzarse, como sujetos ético-políticos, por la direccionalidad de su discurso en el aula, de manera que el discurso académico “seleccione” al Otro como resonador. De manera semejante, la direccionalidad de su escucha debe seleccionar al Otro como el hablante. De esta manera surge el interrogante ¿quién piensa la conversación pedagógica que son los sujetos estudiante y maestro en el aula? Y siendo, en educación, el modo de direccionalidad una forma de relación que se establece entre quien educa y quien es educado, cabe preguntarse si “¿el cambio social o los cambios individuales en las formas en que una persona comprende el mundo pueden iniciarse o alimentarse de las formas en las que el *curriculum* y la pedagogía se dirigen a los estudiantes?”, y si “Los profesores pueden crear –crean– una diferencia en el poder, el conocimiento, el deseo, no solo a través de *lo que enseñan*, sino a través de *cómo se dirigen* a los estudiantes?” (p. 46).

Desde esta perspectiva, el investigador considera que la educación para la escucha es una apuesta al cambio social, por lo menos, en el aula, pues el sujeto escuchador es un sujeto ético-político que está en condición de jalonar el progreso personal y colectivo. Esto, de hecho, es alcanzable por intermedio del modo de direccionalidad como modo de interacción, pues no basta con la direccionalidad del maestro, si no hay postura o direccionalidad del estudiante. Aquí se da una variación de la direccionalidad, ya que no es solo del filme al espectador o público, sino que entre maestro y estudiante o grupo clase se da, por la naturaleza social de su encuentro, no una relación sino una interacción que es primeramente de orden comunicativo. Es decir, que la comunicación centrada en la escucha garantiza el modo de direccionalidad que favorece el proceso socio educativo, porque la escucha es, en sí misma, un componente de la direccionalidad, quizá lo esencial de la misma en pedagogía, porque, acaso, parafraseando a Ellsworth, ¿podría significar que enseñar no es lo un maestro dice, sino cómo lo dice y cómo es escuchado? (p. 71). Con esta misma inquietud, puede afirmarse que de lo que se trata en la

comunicación pedagógica es de llevar a cabo verdaderas conversaciones, puesto que sin escuchas no hay actos pedagógicos auténticos.

En conclusión, la comunicación centrada en la escucha tiene en la conversación la estrategia ideal para su realización en el aula de clase; por eso, la pedagogía actual busca dirigir hacia allá el encuentro pedagógico. No en vano, aparecen en la literatura pedagógica denominaciones como: pedagogía dialogante, pedagogía dialógica, pedagogía interactiva, pedagogía socrática o mayéutica.⁵¹ En todas subyace el fluir de la intersubjetividad como fundamento de la vida social y educativa, que para el caso del encuentro áulico dicho fluir no es una improvisación ni algo al gairete.

2.2.1.3 El papel de la escucha lingüística en la construcción de subjetividad y en la constitución de sujetos discursivos. La pertinencia de esta sección del marco teórico tiene que ver con que la subjetividad es a la vez producción de sentido por parte del sujeto —con el lenguaje expresado en discurso—; entonces, su aporte a la pregunta de investigación va en varias vías pues se explora el concepto de escucha lingüística, se resalta el papel del lenguaje en la construcción de subjetividad y se profundiza en cómo puede construirse subjetividad en la escuela y en el aula desde el discurso.

Este inciso está compuesto por dos partes en las que se establecen las relaciones entre la escucha lingüística y la construcción de subjetividad, inicialmente, y entre la escucha lingüística y la constitución de sujetos discursivos, subsecuentemente. La idea es no solamente tomar las proposiciones útiles para la tesis, sino plantear algunas reflexiones para el mejoramiento de la calidad de vida en los ambientes de aula.

En lo atinente al escuchar lingüístico y la construcción de subjetividad en el contexto escolar, puede afirmarse que la experiencia escolar es una instancia de importancia particular para el acontecimiento de la subjetividad en el estudiante. Frigeiro (citada por Leñero, 2000, p. 73) lo deja ver en esta cita:

La institución educativa es, sin duda, un continente, es fundamentalmente un borde. Un borde pensado casi como la superficie de la cinta de Moebius, es decir, algo donde el aparato psíquico del sujeto viene a estar marcado por lo que es externo, objetivable, producido en el campo de lo cultural y social y viene a

⁵¹ En calidad de muestra, se presenta de cada tipo un ejemplo. Pedagogía dialogante: De Zubiría (2006); pedagogía dialógica: Freire (1997 y 2002); pedagogía interactiva: Hardy, M. y Royon, C. (1992); pedagogía socrática: Paul, R. and Elder (1997).

constituir *interioridad*. (Cursiva nuestra).

Así, la institución educativa es un escenario constructor de subjetividad, y buena parte de esta se lleva a cabo mediante el proceso de la intercomunicación oral, en la que la escucha lingüística desempeña un rol fundamental.

La escucha lingüística es un concepto empleado por el investigador para referir el campo de la actividad lingüística humana en el que media el lenguaje oral. Como se indicó en el marco conceptual, con este concepto se busca crear una diferencia respecto de otros tipos de escucha que se dan en la cultura humana: musical, psicológica o psicoanalítica⁵², entre otras.

Sentado lo anterior, se puede dar curso a las reflexiones propias del título de esta sección.

En primer lugar, se da una estrecha relación entre el lenguaje y la subjetividad, puesto que la aprehensión del mundo -como experiencia vital- está mediada indefectiblemente por el lenguaje. Parafraseando a Wittgenstein, el mundo es lenguaje. Ahora, el lenguaje humano, como capacidad para la interiorización de sistemas simbólicos, entre ellos el sistema de lengua natural, hace posible el encuentro de las conciencias en la materialización del diálogo. Acertadamente, Bajtín (1982) afirma que “el lenguaje es la mediación de las relaciones sociales donde se constituye la conciencia del ser humano”. Así, el lenguaje siempre es relación: del sujeto discursivo consigo mismo y de éste con los demás. En suma, el lenguaje construye la subjetividad.

La materialización del lenguaje humano se hace, entre las diversas formas, a partir de la operacionalización de las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; siendo el escuchar la primera en desarrollarse y en dar curso al proceso de subjetivación en cada ser humano. Tal proceso tiene su inicio en el seno familiar y continúa en la institución escolar, espacio en el que se localiza la investigación anunciada en la contextualización de este informe.

⁵² Lacan (1985) explica que la subjetividad se constituye en el encuentro de tres registros que conforman un enlace borromeo: lo real, lo imaginario y lo simbólico, trilogía a través de la cual explica toda la experiencia individual. Lo real hace referencia a aquello que no es expresable como lenguaje, es indecible e irrepresentable, visto que al decirlo y representarlo se pierde como objeto mismo. En tal sentido, para estar presente en la experiencia humana debe ser mediado a través de los otros dos registros. Lo imaginario constituye la forma primitiva del pensamiento simbólico, puesto que en aquel el “yo” es formado a través de lo que es el otro, es decir de lo que se denomina como la imagen en el espejo; por lo tanto, requiere de un tipo de enajenación por parte del sujeto. Y lo simbólico hace relación a la indefectible participación del lenguaje tanto para construcción del yo desde lo social y fundamenta el juego de reglas para el comportamiento y la integración del sujeto en la cultura (como el Otro: la cultura y la sociedad, el “Tesoro de significantes”). Lacan afirma que el lenguaje construye al sujeto porque es a través de éste que el ser humano materializa el deseo, haciéndolo expresable (p. 227). Así, como lo ha dicho Lacan, no se da un “pienso, luego soy”, sino un “te escucho, luego eres”. Pero, al mismo tiempo, en palabras de Lacan, el sujeto es hablado por el Otro y pensado por el Otro, porque es desde el Otro que todo sujeto construye su lenguaje y piensa.

Precisamente, el investigador considera, con base en su experiencia pedagógica, que la escucha es un eje vital de la subjetividad humana, y concluye que la escucha lingüístico-pedagógica que se realiza en el aula escolar conlleva una actitud dialógica; es decir, que la actitud de escucha es a la vez una actitud dialógica.

En consecuencia, el escuchar debe convertirse en una *práctica sociocultural*⁵³ compleja, tanto y más que la oralidad, o la lectura, o la escritura, en razón de que el escuchar le da validez al hablar, al leer y al escribir. Es decir, que el escuchar es *conditio sine qua non* las demás habilidades lingüísticas devienen lenguaje, dado que éste, en el quehacer educativo, es interacción pura. Es en el escuchar donde se da el reconocimiento del otro como sujeto válido de la interlocución pedagógica y social.

El no reconocimiento de la función primordial que desempeña el escuchar en la construcción de las individualidades ha causado la aparición de unas prácticas educativas familiares y escolares degenerativas que van en desmedro de la misión sustancial de estas dos instituciones constructoras de comunidad y de ciudadanía. Se hace indispensable, entonces, en las actuales condiciones del ambiente social de aula, plantear y llevar a cabo una didáctica del escuchar, que será tan importante como la didáctica de la oralidad, de la lectura y de la escritura. Así, cobra sentido el hecho de que una didáctica del escuchar generará impacto en el diseño y desarrollo de los microcurrículos en todas las áreas. Esto para contribuir a la promoción de una cultura del escuchar en los escenarios pedagógico y social, cuyos dividendos se traducen en calidad de las condiciones ecológico-humanas para otorgarle dignidad al acto pedagógico. (Téngase presente que el diagnóstico de la vida social de aula, muestra hoy verdaderos indicadores de alarma para la salud mental de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Marulanda (2007) y Díaz, López y Varela (2012) dan cuenta de esta realidad).

A su vez, el desarrollo de la competencia para escuchar se convierte en una competencia estratégica para que el estudiante obtenga éxito escolar y social. Además, lo alejará de la agitación, la *akedia*, esa vagabunda inquietud del espíritu, que hace imposible la *actitud de*

⁵³ Horkheimer (2003) plantea el concepto de *práctica sociocultural* para dar cuenta de que la acción humana está históricamente determinada. Para los propósitos de esta tesis, viene bien la siguiente afirmación de este autor: “No solo en su vestimenta y modo de presentarse, en su configuración y en su modo de sentir son los hombres un resultado de la historia, sino que también el modo como ven y oyen es inseparable del proceso de vida social que se ha desarrollado a lo largo de milenios. Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente de dos modos: por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente” (p. 233). (La cursiva es nuestra).

*escucha proactiva*⁵⁴ como parte de las *competencias actitudinales*⁵⁵.

Superada la *akedia* en el aula escolar, se posibilita la construcción de sujetos discursivos, capaces de lenguaje y de interactuar escuchando y escuchándose, *id est*, construyendo subjetividad.

Ahora, en cuanto a la segunda parte de este inciso, el *escuchar lingüístico* y la *constitución de sujetos discursivos* es provechoso traer al texto a Arendt (2009, p. 202) quien afirma que “en todo caso sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter, sino también su sujeto”, se está queriendo decir que el discurso constituye el sujeto, que el sujeto es el lenguaje de que es capaz (recuérdese lo dicho por Wittgenstein (2013, p. 234): “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”); es decir, el ser humano es ante todo un sujeto discursivo.

Proyectando lo anterior a la vida del aula escolar, se puede afirmar que los estudiantes y los docentes, en tanto sujetos de discurso, habitan en el lenguaje, realizan la acción de lenguajear; toda la acción que despliegan es una acción mediada por lo simbólico. He aquí la importancia de que sepan jugar con el lenguaje, y gran parte del juego del lenguaje en el aula está conformado por el escuchar, puesto que la oralidad que se da en las clases es una manera de estar en el lenguaje.

Para que el juego del lenguaje se dé en el marco de una pedagogía dialógica, es necesario desplegar en el aula siete principios para la construcción de una pedagogía del conversar⁵⁶. Tales principios son: el diálogo igualitario, que apunta a las aportaciones en función de la validez de los argumentos y no por las posiciones de poder de quienes lo realizan; la inteligencia cultural, que considera que todos tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada quien pueda demostrarlas en ámbitos distintos; la transformación relacional, que

⁵⁴ Frankl, (citado por Campomantes y Díaz, 2013, p. 90) en su obra *El hombre en busca de sentido*, entiende la proactividad como “la libertad de elegir nuestra actitud frente a las circunstancias de nuestra propia vida”; y agrega: “La proactividad es la actitud en la que la persona asume el pleno control de su conducta vital de modo activo, lo que implica la toma de iniciativa en el desarrollo de acciones creativas y audaces para generar mejoras, haciendo prevalecer la libertad de elección sobre las circunstancias de la vida. Implica asumir la responsabilidad de que las cosas sucedan”. En este sentido, la proactividad forma parte de la actitud de escucha.

⁵⁵ Competencias actitudinales: El investigador, con base en sus lecturas y en su trabajo como capacitador docente sobre el tema de la categoría competencia, entiende las competencias actitudinales como aquellas cualidades personales que hacen que el comportamiento de una persona sea especialmente satisfactorio en el entorno social en el que se desarrolla. Corresponden a la dimensión del SER. Se orientan a la proactividad.

⁵⁶ Estos principios son una adaptación del investigador con base en lo expuesto por Lucio (2005), en relación con el aprendizaje dialógico.

asume que el aula de clase es un escenario de conflicto y que, por lo tanto, es necesario que los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza se den a la tarea de realizar diálogos constructivos que transformen las relaciones interpersonales y el entorno mismo; el uso de la técnica instrumental como enriquecimiento del aprendizaje dialógico, pues hoy es poco probable que un encuentro pedagógico sea exitoso en ausencia de las TIC, y demás recursos de apoyo; el reto constante con la re-creación del sentido, visto que la validez del conocimiento es provisional y se hace necesario actualizar su valor de verdad en el aula; espacios de senderos solidarios, en razón de que las prácticas educativas y sociales sólo pueden fundarse, para su desarrollo y fomento, en concepciones y realizaciones solidarias: en el aula, “uno para todos y todos para uno”; la igualdad en las diferencias, ya que una pedagogía de la escucha para la conversación afirma que la verdadera igualdad implica el mismo derecho de toda persona a ser y a vivir de forma diferente.

En lo anterior se da la construcción de la subjetividad desde “las expresiones individuales, desde el contexto social e histórico, desde las variaciones culturales, desde la cotidianidad humana”, es decir una subjetividad social que es individual y colectiva (Zemelman, y León, 1997), pues la conversación pedagógica, como toda conversación, activa estas dos dimensiones.

Lo expuesto muestra cómo puede construirse subjetividad en el aula desde el escuchar discursivo. Pero, en razón de que una formación para la escucha en los sujetos discursivos del aula no es una acción espontánea, se requiere de un proceso de concienciación. En este orden de ideas, así como hay una conciencia fonémica o una conciencia ortográfica, también es necesario acuñar la expresión “conciencia para la escucha”, diferente sí de lo que es una conciencia auditiva, propia del campo musical. Lograr tener conciencia para la escucha será el resultado de una intervención pedagógica en el aula, que haga posible una transformación del mundo cotidiano de los sujetos educativos, para incidir en sus sistemas de interpretación de dicho mundo, y producir así, un cambio de naturaleza cultural: una interiorización de memes –por analogía con genes–, es decir unidades de memoria social y cultural.

2.2.1.4 La escucha como lenguaje en acción y el acto de escucha. De partida, se acoge en este trabajo la idea de que el lenguaje es ante todo acción, como lo fundamentara Austin (1982), visión que se enriqueció posteriormente con la corriente de la Pragmática. Entender el lenguaje de esta manera, lleva a la conclusión de que las habilidades lingüísticas consideradas

básicas –escuchar, hablar, leer y escribir- son acciones, son actos. Además, se considera el lenguaje como un fenómeno social que “no está dentro de nosotros, [sino] entre nosotros” (Echeverría, 2007a, pp. 64-65). Entenderlo así, tiene implicaciones pedagógicas y didácticas, puesto que en el aula de clase el lenguaje circula en el interjuego con la palabra oral de los sujetos educativos. La mayoría de las veces esta circulación se da mediante sus componentes básicos: la escucha, el habla y el silencio.

Así las cosas, la acción de escuchar que valida el habla y requiere para su realización del silencio, en el contexto del aula escolar cobra aún más importancia. La razón es que el encuentro pedagógico, la conversación áulica es una manera de distanciarse los sujetos de la vida ordinaria; en este espacio tiempo el juego comunicativo ha de tener una formalidad. No atender a ésta, significaría hacer de algo relevante una irrelevancia. La formalidad acá no significa rigidez, sino acatamiento de la ética y la estética propias de un evento que reinventa la cultura: el acto pedagógico. Docentes y estudiantes deben tener esta preclaridad, ya que de lo contrario los valores primordiales de toda educación- verdad, bondad y belleza- se resquebrajan. En este sentido, asegurar la fluidez del escuchar es una prioridad. (Ya se ha dicho en otra parte de este documento, que la desescucha causa no solo el desperdicio económico de la inversión en educación, sino el propio desperdicio humano).

Ahora bien, debido a que la escucha se da en la vida de relación de estudiantes y docentes, los inconvenientes mismos que aparezcan evidencian que dichos problemas se ubican en la relación misma. Véase la opinión de Echeverría (2007a), al respecto:

Para avanzar en su solución, sin embargo, es indispensable comenzar trabajando con la propia escucha de quien no se siente escuchado. Ese es el punto de partida y, de no iniciar el proceso de aprendizaje desde allí, es muy posible que no podamos llegar muy lejos. Todo lo demás, de producirse, “vendrá por añadidura”. El cambio del otro será resultado de nuestro propio cambio. Lograremos que nos escuche una vez que hayamos aprendido primero a escucharlo mejor y luego que también hayamos aprendido a hablarle de una manera diferente de la que hoy utilizamos. Para bien o para mal, este es el camino más corto, rápido y efectivo. Por lo demás, no sé si exista otro (p. 74).

En consecuencia, “el cambio en los demás es iniciado con cambios en nosotros mismos”. Puede entenderse en esto, una tarea por hacer en la formación de docentes y en la cualificación de los que ya ejercen la docencia, en la vía de fundamentar y poner en práctica nuevas formas de direccionalidad en la relación pedagógica (Ellsworth, 2005).

Pero hay aún más implicaciones de la escucha en la actividad pedagógica. Analícese la siguiente: “Para lograr concitar la escucha del otro, uno de los factores más importantes a considerar es si aquello que vamos a decir responde a las inquietudes del [escuchante⁵⁷], a lo que a éste le interesa”. Esto, en términos de los contenidos y las actividades de clase, es un verdadero compromiso con la tarea de enseñar, por unos, y de aprender, por otros. En este caso se generan dos horizontes de sentido: el horizonte de quien habla y el de quien escucha, entre los cuales siempre habrá una brecha, pues la escucha es siempre una aproximación al sentido del que habla; en otras palabras, la escucha es apertura: apertura a la comprensión de otro diferente y apertura a la transformación personal. Es por esto que siendo el lenguaje acción, tiene indefectiblemente un poder transformador. Afirma Echeverría (2007a): “Escuchar al otro, en último término, es permitir que el poder transformador de “su” palabra pueda transformarme”. Y agrega: “Si escuchar, en último término, implica abrirse a ser transformado por el otro, comprendemos entonces que la escucha es el elemento básico del proceso de aprendizaje. Saber escuchar es saber aprender de la misma manera como saber aprender implica saber escuchar” (p. 124).

Finalmente, como el escuchar en el aula de clases se da en la vida de relación, surge, entonces el compromiso ético, tanto en estudiantes como en docentes, pues lo ético nace cuando los demás entran en la escena que vivimos⁵⁸. Sobre lo mismo, Echeverría (2007a) dice:

La escucha del otro no es sólo responsabilidad de él, de una manera muy importante es también responsabilidad del orador. [...]. Dicho de otra forma, postulamos que somos responsables tanto de nuestra propia escucha, cuando somos oyentes, como de la escucha que exhiben nuestros oyentes, cuando asumimos el rol de oradores. Oyentes y oradores, sostenemos, son co-responsables de la escucha que se produce en la conversación (pp.128-129).

Para la vida del aula, implica que el docente debe dirigir un hablar que convoque la escucha de sus estudiantes, puesto que de ese hablar surgirá la escucha del grupo clase. En

⁵⁷ En consideración del investigador, una evidencia que muestra el poco trajinar académico del campo semántico del “escuchar”, radica en la duda o abstención de usar las formas analógicas que le corresponden: hablar-hablante o hablador, escribir-escriptor, y leer-lector; en este caso para escuchar, sería escuchador o escuchante. Esta es la razón por la que se ha reemplazado la palabra “oyente” usada por Echeverría (2007a). Pero él mismo hace la aclaración de por qué la usa: “La palabra “oyente” podría ser objetada pues, en rigor, apunta a quien oye y no a quien escucha. Es cierto. Quizá la palabra más adecuada hubiera sido “escuchador”. Pero esta última no es de uso común y no queremos producir jerga innecesaria. Optamos, por lo tanto, por usar la palabra oyente, haciendo la salvedad de que sabemos que ella no es, en sentido estricto, la palabra más adecuada”. (p. 76).

⁵⁸ Esta idea de lo ético está expresada también en Eco y Martini, (1998).

contrapartida, de la calidad de su escuchar, emergerán las palabras, las intervenciones, el hablar de sus pupilos.

Como puede verse a lo largo de este breve apartado, las aportaciones de Echeverría son realmente prometedoras para la comprensión del fenómeno del escuchar.

Una vez dilucidado lo atinente a la escucha como lenguaje en acción, se procede a tratar el acto⁵⁹ de escucha. Consecuentemente, La idea que se quiere plantear en este inciso es que no hay acto pedagógico sin *acto de escucha*. Para desarrollarla, el investigador acude a Ríos (2006), quien hace tratamiento del acto de escucha, sustentada ella, a su vez, en los resultados de su investigación doctoral titulada *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar* (Ríos 2004). En este texto, al decir que “El lenguaje de la escucha contiene en sí la confianza radical en el otro”, tiene implicaciones pedagógicas y didácticas relevantes, porque una pedagogía de la escucha deberá ir de la mano de una pedagogía de la confianza, y la confianza es, parafraseando a Cornú (1999), una hipótesis o una apuesta sobre la conducta futura del otro, lo que implica una relación de incertidumbre, en un trasfondo de apertura al otro. Así que cuando la confianza es débil o no se da entre estudiantes y docente, el aula es un escenario de desconfianza y ésta ocasiona siempre un distanciamiento de la relación interpersonal, y en ocasiones, incluso, de aquello que se trata y realiza en el microcurrículo. Se sabe que las consecuencias de esto para el aprendizaje del estudiante y para la tarea de enseñar del docente son funestas⁶⁰.

Consecuentemente, el escuchar se relaciona con la *alteridad*, pues “lo dicho adquiere sentido cuando es escuchado” en condiciones de verdadera comunicación; es decir, cuando el docente es realmente *otro* para los estudiantes y viceversa, o cuando el otro que escucha es el *sí mismo* Ricoeur, 2008a, p. xiv). De este modo, en el primer caso, estudiantes y docente devienen

⁵⁹ Téngase en cuenta que para Mead (1959) el “acto” es la base de toda emergencia, es decir, de todo lo que surge en la interacción social, y está conformado por la relación dialéctica –simultánea e interdependiente– de cuatro fases: el impulso, la percepción, la manipulación y la consumación; y el “gesto” constituye el mecanismo básico del acto social, siendo para los seres humanos el gesto vocal un componente fundamental de la significación. Según Mead, “el gesto cumple la importante función de medio para la organización social de la sociedad humana” (p.188).

⁶⁰ Quizá cada uno haya tenido en su experiencia escolar la ocasión de haber vivido un distanciamiento con un o una docente o un estudiante, por alguna razón considerada injusta. De esto, sin duda alguna, se tuvo que generar una reacción de pérdida de la confianza no solamente en la persona y sus actitudes sino en lo que enseñaba. Actualmente, es común escuchar decir a los estudiantes: “Le cogí rabia a ese profesor”, o “No creo ni en lo que dice”.

*interesuchas*⁶¹, y en el segundo escuchas de sí mismos. En ambos casos la escucha se dirige hacia la comprensión tanto del conocimiento como de lo humano, es decir, de los saberes didactizados y del modo como es ética la relación consigo mismo y con los otros que están ahí, en el aula (Morin, 2000, pp. 69-77). De hecho, una didáctica de la escucha debe incorporar esta enseñanza tan valiosa que llevará a cada sujeto educativo a desarrollar plenamente la conciencia para la escucha.

Frente a esto, Ríos (2004) afirma que todas las cosas buenas que hay para la educación, incluida la incorporación de las NTIC,

no ejercerán efectos en la calidad de la educación si no van acompañadas de una necesaria formación de la persona humana que se está educando. Sin embargo, la formación no será posible sin la creación de un clima de diálogo en el que se logre la realización del habla, es decir, donde los sujetos logren escucharse para comprenderse y escuchar para comprender a otros. Esta experiencia básica es la que hoy está ausente en el mundo escolar, y mientras esta situación permanezca, la escuela se irá deshumanizando cada vez más (p. 7).

Estas afirmaciones son contundentes y respaldan la educación de la escucha en los sujetos educativos mediante el abordaje de todos los componentes curriculares que ella demande para ser implementada efectivamente, no solo en la clase de lengua y literatura sino en todo el conjunto de los campos del saber escolar. Es decir, así como se ha dicho desde el espacio del lenguaje, que el desarrollo de las competencias para la lectura, la escritura, el habla, la ortografía, son tarea de todos los docentes, así mismo el desarrollo de las competencias para la escucha es labor de todo el profesorado. Claro que, como lo ha mostrado el diagnóstico, se requerirá esta cualificación previa o concomitante en los docentes en ejercicio y en los docentes en formación.

Por eso, la gran necesidad de ejercitar en la escuela el acto de escucha, entendido como “el acto por el cual se hace posible descubrir un mundo nuevo y transformar el mundo viejo de ese espacio escolar que se está presentando cada vez más pesado, cansador y rutinario. [...] y mundo nuevo no significa mundo sin problemas o de problemas de fácil solución, sino un mundo de personas que se encuentran” (p. 10). Hacer posible que la clase sea un real encuentro

⁶¹ Término propuesto por el investigador, haciendo uso de la analogía con el vocablo interlocutores. Téngase presente que escuchar es un acto como el mismo acto de habla. Esto ha sido argumentado en las páginas inmediatamente anteriores.

de conciencias, de diversidad y diferencia, de consensos y disensos, de inteligencias –en plural–, de proyecto de futuro presente, en fin, de sujetos que buscan su realización humana, es un logro formidable para la educación.

Ahora, dado que el acto de escucha contiene en sí mismo el germen de la participación, con la actitud de desescucha el sujeto educativo niega su transformación, es decir, niega su propia educación. Esto ocurre porque la desescucha es un desconectarse del asunto que orienta la acción pedagógica de aula. Este riesgo hay que minimizarlo, puesto que lleva a la desestructuración del acto pedagógico⁶², al debilitamiento de uno de sus componentes: o el estudiante, o el docente, comprendidos no como su mera función, sino en su integralidad, es decir, como sujetos complejos, multidimensionales.

La ausencia de participación del estudiante o del grupo en general anula el acto pedagógico; de la misma forma, el desempeño poco competente del docente da al traste con el encuentro áulico.

Como puede colegirse, la formación para la escucha es el principio de la formación en lenguaje y la garantía de que el acto pedagógico cumpla sus mejores propósitos. En tal sentido, no hay acto pedagógico sin acto de escucha. Esto contribuye a entender lo que puede ser un sentido elaborado de la escucha y de la actitud de escucha.

2.2.2 Actitud de escucha, silencio humano y pedagogía del lenguaje.

2.2.2.1 Las actitudes: aspectos centrales de su estudio y su pertinencia con la actitud de escucha lingüística. Dado que en la revisión de la literatura especializada sobre las actitudes no se encuentra específicamente un discurso razonado sobre la actitud de escucha lingüística, es preciso que en esta sección del trabajo se presente una aproximación a la teoría general de las actitudes, que sirva de basamento a lo que es el cuerpo teórico puntual que satisface el vacío conceptual mencionado, y apoye la argumentación en el análisis de la información y la producción teórica. Además, en la vía de una ontología de la actitud de escucha, necesaria para valorar los sentidos que los sujetos educativos le otorgan a la experiencia de escucha –asunto contenido en la pregunta principal–, tanto este acápite con los dos siguientes contribuyen a tal cometido. En este orden de ideas, los siguientes párrafos muestran una exploración acerca de las

⁶² De acuerdo con Segura (2007, p.18-21), los elementos del sistema educativo que está emergiendo son: los estudiantes, el maestro, el proyecto o problema que define los colectivos que se constituyen y el contexto. Esta postura supera la tradicional que proponía solo tres: los estudiantes, el maestro y el contenido que debe aprenderse. En uno o en otro caso, tales elementos son los mismos elementos del acto pedagógico.

actitudes desde dos grandes puntos de vista: uno, desde la Psicología Social, y otro, desde la Fenomenología de las Actitudes, ambos campos muy interesados en el tratamiento de este objeto. El propósito de este encuentro dual es presentar el sentido complejo de actitud, con la aspiración a un conocimiento multidimensional que haga posible la comprensión de lo que es la actitud de escucha.

Entonces, para desarrollar el asunto, primero se toma como base teórica, lo expuesto por Albarracín et al. (2005), en su amplia obra titulada *The handbook of attitudes*, considerado uno de los textos más relevantes de la Psicología Social, disciplina cuyo objeto de estudio son, precisamente, las actitudes. Sus dieciocho capítulos conforman un recorrido general y profundo, a la vez, sobre los aspectos más importantes de la literatura especializada sobre las actitudes, en los tiempos recientes. Se han seleccionado algunos de ellos, considerados mayormente concernientes a los asuntos que más atañen a los propósitos de la presente investigación; por esto, al tratarlos, se hace, en donde es pertinente, una proyección a la actitud de escucha lingüística.

De partida cabe decir tres afirmaciones vertebrales: primera, que tanto el concepto de actitud como el de actitud de escucha son constructos⁶³ creados, intuitivamente, para referir sectores de la realidad psicológica y lingüística, respectivamente; segunda, que su estudio es un asunto que lleva a la comprensión del comportamiento del ser humano en los escenarios en donde despliega su actividad humano social; y, tercera, que los seres humanos reaccionan a su entorno haciendo evaluaciones, es decir juicios valorativos. Así, la actitud de escucha en el aula de clase, que puede ser favorable o desfavorable, es una respuesta del estudiante o del grupo clase a las condiciones del contexto que se dan en un aquí y un ahora.

Sentado lo anterior, se pasa en seguida al tratamiento lacónico de los aspectos relevantes de la teoría sobre las actitudes.

En primera instancia, en lo que atañe al concepto de actitudes, se encuentra que hay una gran diversidad de conceptos, desde las ópticas específicas que cada quien las ha estudiado; pero algunos conceptos se muestran como mayormente generalizados y aceptados por la comunidad científica académica. Precisamente, Eagly y Chaiken (citados por Albarracín et al., 2005, p. 4) ofrecen la que se considera la definición más convencional de actitud en los siguientes términos:

⁶³ Según el diccionario de la RAE, en su avance de la vigésima tercera edición, un constructo es una “construcción teórica para resolver un problema científico determinado”.

"Una actitud es una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad particular con algún grado de favor o desaprobación" (Traducción nuestra). Sin embargo, hay otros que la psicología propone. Por ejemplo, según Rokeach (citado por Podadera y Serrano, 2008, s.p.), una actitud es "una relativamente duradera organización de creencias en torno a un objeto o situación, la cual predispone a todo sujeto a responder de una manera preferencial". Nótese el carácter cambiante en la naturaleza de las actitudes; esto nos advierte una bondad en el campo educativo, pues no están dadas de una sola vez y para siempre: la actitud es mutable. Y una tercera definición, corresponde a Saravia (citado por Goñi, 1998, p. 187): las actitudes son "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación".

Con base en lo anterior, se puede decir a partir de la literatura especializada, que las actitudes son resultado de un aprendizaje, no vienen dadas en la estructura interna del sujeto; esto, tiene particular relevancia para la tesis, pues se garantiza que la actitud de escucha es susceptible de educación y desarrollo. Esto a su vez, quiere decir que las actitudes están en la matriz social y cultural del individuo y que son la familia, la escuela y lo público los escenarios llamados a su introyección. También, quiere decir que éstas tienden a permanecer ciertamente estables en el comportamiento de los sujetos, pero por su carácter cambiante, en caso de ser desfavorables, pueden ser mejoradas mediante la intervención social y educativa.

Como puede apreciarse, hay similitud entre los tres conceptos; por eso, el presente trabajo los acoge, pues sirven a los propósitos de la concepción de actitud y actitud de escucha lingüística.

Complementario a los conceptos de actitud, cabe decir que, según Bassily y Brown (citados por Albarracín et al., 2005, cap.13), la psicología social clasifica las actitudes en explícitas e implícitas. Las primeras se consideran deliberadas y conscientes, las segundas inconscientes, difíciles de controlar y se caracterizan por su fuerza, estabilidad y duración en el tiempo. Es importante tener esto en cuenta en el modo de entender las actitudes de los estudiantes en el aula de clase, puntualmente para ver si la actitud de escucha o de desescucha se da explícita o implícitamente.

En segunda instancia, en cuanto a la medición de las actitudes, cabe aclarar de entrada que, "debido a que las actitudes, al igual que todos los constructos psicológicos, están latentes,

no podemos observarlas directamente. Así que toda medición de las actitudes, según Krosnick, Judd y Wittenbrink (citados por Albarracín, Johnson y Zanna, 2005, p. 22) “depende de aquellas actitudes que se revelan en las respuestas evidentes, ya sean verbales o no verbales” (Traducción nuestra). Así se procedió para el estudio de la actitud de escucha lingüística, pues el instrumento está conformado por indicadores de tal actitud (ver Anexo G).

En este orden de ideas, desde los albores de la psicología experimental, existió la tendencia a emplear marcadamente este procedimiento riguroso en el estudio de las actitudes, y se emplearon instrumentos para dar cuenta “precisa” de tales mediciones. Pero, acorde con Albarracín et al. (2005, p. 21),

actualmente, más a menudo las actitudes se evalúan mediante el uso de preguntas sencillas con una redacción y estructura relativamente simples, y la variabilidad de los enfoques es sorprendente, lo que sugiere que no existe necesariamente una manera óptima de lograr la meta de asegurar la medición. (Traducción nuestra).

Para el caso del presente trabajo, se acogió esta última consideración. Además, téngase en cuenta que el análisis se apoyó en la hermenéutica reflexiva planteada por Ríos (2013) y en los componentes del marco teórico; esto buscó asegurar un tratamiento crítico. Además, puede verse en el Anexo G, el cumplimiento de esta orientación teórica.

Finalmente, en lo atinente a la medición de las actitudes, Krosnick et al. (2005) indican que para este cometido se debe tener en cuenta si la aproximación a los sujetos se da por comunicación o por observación. Para el caso de esta indagación, se hizo uso de ambas formas, y se diseñaron los instrumentos acorde con lo indicado por la ciencia psicológica, de forma que permitieran la recolección de información válida y pertinente. (Téngase en cuenta que el análisis de la información se realizó con base en la hermenéutica reflexiva, lo cual quiere decir que se hizo encuentro dialéctico de lo psicológico y lo hermenéutico reflexivo).

De otra parte, la cuestión fundamental en la medición de actitudes es saber si la respuesta obtenida de los sujetos de la actitud, mediante la aplicación de técnicas, indica apropiadamente el constructo actitudinal latente que se quiere develar (en este trabajo sería la actitud de escucha de los estudiantes y los docentes). Por eso, los criterios para la medición óptima de las actitudes deben ser: fiabilidad, validez y generalización, según los autores anteriormente mencionados (pp. 21-27).

En tercera instancia, en referencia a la estructura de las actitudes, Fabrigar, McDonald y

Wegener (en Albarracin et al., 2005) afirman que “La expresión *estructura actitudinal* se refiere al contenido y el número de estructuras de conocimiento, la fuerza de los enlaces asociativos que componen la actitud y sus estructuras de conocimiento relacionadas” (pp.79-80). (Traducción nuestra).

Los psicólogos consideran que están conformadas por tres componentes: uno cognitivo, otro afectivo y otro conductual –también llamado conativo– (p. 188). Esto ha llevado a afirmar que las actitudes están conformadas por la interrelación de las opiniones o creencias, los sentimientos o afectos y las conductas o comportamientos; por esto, orientan los actos humanos. Es posible que en cada sujeto la proporción de un componente sea mayor que la de los otros, pues las actitudes pueden estar cargadas de componentes afectivos lo que implica que se manifiesten con la expresión de los sentimientos.

Las actitudes pueden ser individuales y sociales. Éstas últimas se caracterizan por la compatibilidad de los sujetos a los objetos sociales. Esta entendibilidad coadyuva con la formación de valores o desvalores al determinar qué clase de acción debemos emprender cuando nos enfrentamos a cualquier situación posible. De este modo, puede entenderse que la actitud de escucha, favorable o desfavorable, en el aula de clase corresponde a patrones de comportamiento de los grupos clase, que pueden ser estudiados con el fin de realizar las intervenciones socioeducativas pertinentes, en beneficio de una educación en condiciones de humanidad y calidad.

En cuarta instancia, en lo pertinente a la relación entre las actitudes y el comportamiento⁶⁴, según Jaccard y Blanton (en Albarracin et al., 2005), existe el acuerdo en que se da una influencia recíproca entre ambos (p.131); pero, como afirma Triandis (1974, p. 60):

La conducta no se encuentra solo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, o sea, normas sociales, por lo que generalmente han hecho, o sea, hábitos, y por las consecuencias esperadas de su conducta.

De tal manera, las actitudes llegan a ser predisposiciones aprendidas que constituyen elementos significativos para la predicción de conductas y viceversa.

Por esto, será necesario entender que la actitud de escucha se rige tanto por los comportamientos efectivos mismos de los estudiantes y los docentes, como por lo expresado por

⁶⁴ Acorde con estos autores, se puede decir que muchos comportamientos conllevan cuatro elementos: una acción, un objeto u objetivo hacia el cual se dirija la acción, un entorno y un tiempo.

Triandis; y la actitud de desescucha de los mismos sujetos como algo que se ubica por fuera de los marcos éticos de toda construcción social.

En quinta instancia, es pertinente tratar la relación entre las actitudes y el afecto y la influencia del afecto sobre aquellas. El afecto se refiere a reacciones evaluativas que están incorporadas. Dos formas comunes de afecto son los estados de ánimo y las emociones, los cuales son estados afectivos, según Clore y Schnall (en Albarracin et al., 2005, p. 438) Se reconoce que los seres humanos experimentan afectos, es decir, expresiones de sentimiento, que influyen en la intensidad con que procesan sus cogniciones, sus actitudes y creencias. Lo anterior lo afirman Schimmack y Crites (en Albarracin et al., 2005, pp. 397-435). De otra parte, según Clore y Schnall (en Albarracin et al., 2005, cap. 11) dado que el afecto se da en la interacción social humana, de alguna manera afecta la actitud hacia el objeto de actitud.

Lo anterior quiere decir que el afecto dirigido por los estudiantes y docentes hacia la clase, hacia ellos mismos y hacia las actividades de aula, en un contexto determinado, afecta la actitud hacia los mismos, con impacto favorable o desfavorable en el proceso comunicativo, en general, y en la actitud de escucha, específicamente.

En sexta instancia, interesa explorar lo relacionado con el cambio de actitud, asunto tratado en el libro de la referencia en varios capítulos. Dada la importancia de este aspecto para la presente investigación, esta fracción del apartado tratará tres asuntos. Uno, la importancia de los procesos cognitivos en la formación y el cambio de las actitudes. Al respecto, Wegener y Carlston (en Albarracin et al., 2005, cap. 12) afirman que “esta centralidad es evidente a pesar de que estudios recientes sobre el cambio de actitud han incorporado más a fondo conceptos como la motivación y el afecto” (pp. 493-526). (Traducción nuestra). La neurociencia da cuenta hoy de tal influencia. La cognición (conocimientos y creencias) al ser uno de los componentes de la actitud interviene en su formación y transformación para satisfacer la necesidad de tener una imagen clara, estable y consistente frente a la realidad. Aplicado esto al mundo del aula, puede decirse que las concepciones que un estudiante o un grupo clase tengan del aprendizaje, de la enseñanza, del conocimiento y, en general, de todo lo que está involucrado en su educación determina la formación de actitudes hacia tales objetos. En el caso de esta indagación, puede afirmarse que del concepto que estudiantes y docentes tengan de escuchar, dependen sus prácticas de escucha y la actitud de escucha que asuman en la comunicación pedagógica. Igualmente, nuevos conocimientos harán posible que actitudes desfavorables (no constructoras

de lo individual y lo social) cambien en otras más favorables. La futura intervención pedagógica que motive esta investigación tendrá esto por cometido, frente a la desescucha.

Dos, para entender cómo el cambio de actitud grupal hacia la escucha en el aula está determinado por cada individualidad que conforma el grupo clase, es necesario aclarar lo que es “diferencia individual”. Según Briñol y Petty (en Albarracin et al., 2005), “la expresión “diferencias individuales” se refiere a cómo las personas difieren con respecto a una amplia variedad de factores tales como personalidad, motivaciones y habilidades” (p. 575) (Traducción nuestra). Además, afirman que son cuatro las motivaciones que gobiernan el pensamiento y la acción de los seres humanos: conocimiento (deseo de posesión de conocimiento y comprensión del mundo social), consistencia (coherencia interna del sistema exploratorio para comprender el mundo, que las percepciones y las creencias no se contradigan, evitando así la disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual del sistema psicológico), autoevaluación (desarrollar y mantener auto-percepciones positivas) y aprobación social (la afiliación con otros puede dar un sentido de autoestima, y la inclusión en un grupo puede proveer el estatus o el poder social deseado). Tener esto en cuenta permitió hacer un análisis más preciso de la dinámica de la actitud de escucha o de desescucha en un grupo clase.

Tres, un aspecto de particular interés para la presente investigación: el parentesco entre la comunicación y el cambio de actitud. Siendo que la vida escolar se dinamiza en un ecoambiente humano hecho de lenguaje, la comunicación juega un papel protagónico. Esto lleva a afirmar que la comunicación de orden persuasivo desempeña una función fundamental en la vida áulica y escolar, en general, en razón de que en dicho contexto los sujetos han de jugársela para que otros realicen responsabilidades, incluso en contra de su propia voluntad. En la relación maestro-estudiante tanto el uno como el otro usan la persuasión para lograr objetivos en su favor: ejemplo, ejecución de tareas exigentes o aplazamiento de una prueba aún no preparada suficientemente por un grupo clase. La persuasión, por tanto, se convierte en una fuente heurística para los cambios de actitud. Como lo expresan Johnson, Maio y Smith-McLallen (en Albarracin et al., 2005): “Debido a que la comunicación y la persuasión juegan un papel tan importante en la vida y la cultura humanas, es un tema académico de inmensa complejidad y amplitud” (p. 617). (Traducción nuestra). Por esto, el docente tiene el deber de desarrollar una retórica pedagógica que le permita una comunicación para la transformación y crecimiento de sus estudiantes.

Por lo que toca a elementos del proceso persuasivo, en Moya (2008) se resaltan: la

fuerza (su credibilidad –dependiente de la competencia y sinceridad con que es percibida–, el atractivo, el poder y la semejanza con el receptor), el mensaje (racional frente a emotivo, basados en el miedo y la amenaza, unilaterales o bilaterales, calidad y cantidad de los argumentos, información estadística o basada en ejemplos, conclusión explícita o implícita y los denominados efectos de orden), y el receptor (características sociodemográficas de los receptores (inteligencia, autoestima), el grado de implicación del receptor y la discrepancia entre la posición defendida en el mensaje y la posición del receptor).

Finalmente, en séptima instancia, es pertinente tratar la influencia social en las actitudes y en el cambio de actitud. De acuerdo con Prislin y Wood (en Albarracín et al., 2005), las actitudes tienen una naturaleza social más que individual puesto que las actitudes cobran vida en la interacción con otros seres humanos (p. 671-698). Desde la óptica del investigador, se puede afirmar que las actitudes humanas, cuando están dirigidas a otros humanos tienen un trasfondo ético, esto es, tienen que ver con la relación con el Otro, pues, como lo afirman Eco y Martini (1998), “Cuando los demás entran en escena, nace la ética”. Por esto el cuidado que se ha de tener en su expresión en la vida escolar.

Las estructuras normativas familiar, pública o escolar definen en buena medida la formación, mantenimiento y cambio de las actitudes de un individuo. Tanto que se puede hablar de una actitud social hacia algún objeto de actitud. De hecho, afirman Prislin y Wood (en Albarracín et al. 2005) que “las personas a menudo aprenden sobre el consenso a través de normas sociales definidas como un sistema compartido sobre lo que ellas normalmente hacen o lo que idealmente deberían hacer creer” (p. 677). (Traducción nuestra).

Todo lo anterior lleva a comprender que la actitud de escucha o de desescucha está influenciada por cierta estructura normativa que se crea en los grupos clase, a partir de los componentes contextuales de la vida áulica. Tener esto presente, es particularmente relevante para esta investigación.

Hasta aquí lo expuesto por los diferentes estudiosos que participan con sus capítulos en el extenso libro de psicología *The handbook of attitudes*. Sus aportaciones apoyan la comprensión sobre el constructo *actitud* y soportan, en buena medida, la argumentación seria en el análisis y la discusión de los resultados.

En lo que sigue, se presenta un breve tratamiento del sentido de actitud, desde la óptica fenomenológica con el fin de complementar y dar cierre al inciso.

De entrada, Rabanaque (2011) aporta un juicioso estudio del asunto, en el que presenta el concepto de actitud según Husserl. Para él, una actitud es “un estilo habitualmente fijo de la vida voluntaria en direcciones o intereses voluntarios predelineados, en metas finales, las efectuaciones culturales, cuyo estilo total queda con ello también determinado” (p. 156). Para Rabanaque la actitud es un modo habitual de instalación y de estar instalado frente a algo o alguien del mundo (p. 149). A la actitud le son inherentes las siguientes características: implica una “postura” corporal y una postura subjetiva frente a algo: uno se instala en un donde y desde ahí actúa; sugiere un modo habitual de acción que afecta una multiplicidad de comportamientos habituales; está referida hacia algo o alguien; implica un aprehender lo relativo a la actitud para actuar acorde con la actitud misma: se aprehende a ser curioso, indiferente o escuchador; tiene carácter voluntario: el sujeto puede entrar, permanecer o abandonar la actitud en que está en un momento dado; es siempre intersubjetiva: no es un lenguaje privado; y se asocia a determinadas motivaciones afincadas en intereses teóricos, prácticos o axiológico-afectivos (pp. 149-154).

Basado en Husserl, Rabanaque incluye un ordenamiento de las actitudes, así: “actitudes *teóricas*, relativas a la contemplación y al conocimiento, *prácticas*, relativas a la acción y la intervención productiva en el mundo, y *axiológico-afectivas*, relativas a la valoración y a la afectividad que subyace a toda captación de valores” (p. 150). A las primeras las clasifica en no científicas y científicas. Las científicas pueden dirigirse hacia el mundo real (en donde se ubican la actitud naturalista del científico natural, y la actitud personalista del científico social), o hacia mundos ideales (en donde se ubica la actitud eidética o de lo esencial).

Por su lado, el mismo Husserl, al proponer la fenomenología como ciencia filosófica que busca “volver a las cosas en sí mismas”, es decir, indagar por su esencia (*eidos*), hace énfasis en que es indispensable tomar postura reflexiva y crítica, o lo que es lo mismo, optar una actitud particular: la actitud fenomenológica. Esta actitud interroga filosóficamente la realidad para develar lo que tiene de oculto y transformar al sujeto de la reflexión; por esta razón, la actitud en Husserl es un método o modo de la conciencia que actúa mediante *epoché* o “puesta entre paréntesis” (del mundo y del sujeto mismo) o “suspensión del juicio”, o la “reducción fenomenológica” para permitir la liberación del sujeto de sus prejuicios y lograr la objetividad pura. La actitud fenomenológica se diferencia de la actitud natural en la medida en que en esta el sujeto no cuestiona, y solo toma el mundo para sí, se sirve del mundo con intención práctica, vive ingenuamente en el mundo de la vida. Estos dos modos de la conciencia –o formas de

presencia de las cosas ante la mirada del sujeto— producen resultados diferentes: en la actitud natural, el sentido que se le otorga a la realidad sirve solamente para vivir en el mundo, “pensamos, pero no reflexionamos (Osorio, 2015a, p. 6); en cambio, en la actitud fenomenológica se supera esta dimensión para transformar la realidad mediante la creación de nuevos sentidos, nuevo conocimiento, en virtud de que esta actitud es la actitud del científico y del filósofo.

Para dar fin a este inciso, es menester referir el tipo de actitud que Schütz (citado por Osorio, 2015a) denomina desinteresada. Esta actitud es fenomenológica en razón de que tiene una clara intencionalidad reflexiva acerca de los objetos, sujetos y fenómenos del mundo. Es la actitud del científico social. En palabras de este autor,

... decidirse a observar científicamente este mundo de la vida significa decidir no situarse ni situar su propia condición de interés como centro de este mundo, sino adoptar otro origen de coordenadas para la orientación de los fenómenos del mundo de la vida” (p. 4).

En suma, las nociones de actitud natural, actitud desinteresada y actitud fenomenológica, sirven para dar cuenta de la actitud ético-política de los docentes y estudiantes frente a su experiencia de escucha en la vida del aula.

2.2.2.2 El silencio humano y su relación con la escucha. En el contexto de la presente investigación, profundizar en la escucha áulica, fenomenológicamente, exige, inevitablemente, aproximarse a una *hermenéutica del silencio*. Para hacerlo, es preciso elegir la perspectiva adecuada, y para el caso se opta por el modo como la plantea Marco (2009, 2008, 2006, 2002)⁶⁵. Esta autora, al evocar la actitud de silencio de Ortega y Gasset⁶⁶ en el contexto de la guerra civil española, afirma que el silencio no es solo un fenómeno sociocultural sino lingüístico; realidad que también sucede en el aula. En este orden de ideas, este acápite se propone poner en escena tres asuntos: el alcance de la significación que puede tener el silencio humano en el contexto de

⁶⁵ Esta autora realiza una exploración de lo que es la hermenéutica del silencio en varias de sus producciones, entre las que se cuentan las siguientes: Marco, Á. (2008). *Hermenéutica del silencio*. Barcelona: Ppu; Marco, A. (2002) Una hermenéutica del silencio. En: *Revista de estudios orteguianos*, No. 4, mayo de 2002, p. 80-110. En estos textos, presenta su indagación sobre la aguda percepción que tenía Ortega y Gasset “de la presencia y la importancia del silencio como fenómeno sociocultural y, sobre todo, lingüístico”. Además, en los siguientes títulos continúa su exploración sobre el silencio: Marco, Á. (2006). *Una antropología del silencio*. Barcelona: PPU; Marco, Á. (2009). *El silencio en la enseñanza: Las hieles de un sistema educativo delirante*. Barcelona: PPU.

⁶⁶ Lasaga (2012) también hace referencia al silencio de Ortega, como un silencio que habla, en estas palabras: “Un silencio como el de Ortega que es acto de habla por omisión -pues se trata de un callar deliberado- debe ser interpretado, como nos sugieren los lingüistas, por su contexto. La decisión de mantenerse alejado de todo lo que era facción durante la guerra civil fue un ingrediente decisivo de ese silencio. Puesto que el enfrentamiento continuaba, aunque las armas hubieran callado, la pretensión de Ortega fue la de mantenerse al margen, como había hecho desde el principio del conflicto civil” (p. 36). Que sentado, pues, que el silencio habla.

la cultura escolar actual, específicamente en la vivencia del aula, marcada por la presencia explícita del ruido y la desescucha; abordar el silencio pedagógico como un acto del lenguaje y como fundamento de la escucha áulica; y mostrar que se hace impostergable la resignificación del silencio humano a través de memes que hagan posible su comprensión y puesta en práctica en la conversación pedagógica de aula y en la comunicación cotidiana de los sujetos educativos. Para el primer asunto, se parte de considerar que ni la escucha es sumisión (Gadamer, 1999, p. 438), ni el silencio es mutismo (Foucault, 2005, p. 385-387). Esto es así, porque la escucha al ser apertura al otro, implica, en una pedagogía crítica, que el escuchador –el estudiante y el maestro– sea un rebelde que opta por una *escucha proactiva* (activa y participativa), y por un *silencio profundo activo freiriano*⁶⁷ (o silencio que ocupa el tiempo y el espacio de un sujeto comprometido con el acto de escucha, con el reconocimiento del otro que habla, y con el sentido pleno de participación en lo que se está diciendo y haciendo en el aula de clase), dos concepciones que modifican diametralmente los sentidos desatinados que esgrimía la tradición escolar.

Este cambio conceptual es benéfico; pero la ironía ha hecho presencia: si por un lado han cambiado los conceptos, por otro también lo ha hecho la realidad. El silencio medroso característico de la escuela tradicional se ha trastocado en bullicio temerario. La vida áulica ha caído en una trampa de la sinrazón. Esto devela el malestar que se experimenta en la cultura escolar. Al respecto, Marco (2009, pp. 27-28) dice: “En una sociedad en la que nadie escucha, tal vez, porque todo sea ruido, –y no haya nada que decir–, la “atención” es una palabra que hace tiempo ha dejado de existir en nuestro cada vez más debilitado vocabulario”. Entonces, el problema radica en el sistema de significados que circulan en la sociedad, en general, y en la escuela, en particular. ¿Cómo ha sucedido esto? Motta (2016) lo expresa así:

La desescucha viene a ser más un meme introyectado por las prácticas sociales degenerativas, no constructivas, un pacto inconsciente que lleva a los sujetos a acogerse a una costumbre que se enraíza lenta pero segura, hasta hacerse una forma de acción comunitaria. En el paso de la escuela del mutismo a la escuela del bullicio puede verse el desarrollo de dicho meme (p. 171).

⁶⁷ La expresión “Estoy en un profundo silencio activo”, y la anécdota correspondiente de la cual esta surgió, se narra en el prólogo de *La pedagogía de la esperanza* (Freire, 2002). Para el contexto de la tesis el *silencio profundo activo freiriano* es un silencio que ocupa el tiempo y el espacio de un sujeto comprometido con el acto de escucha, con el reconocimiento del otro que habla, y con el sentido pleno de participación en lo que se está diciendo y haciendo en el aula de clase.

De manera que la significación que se le da a la silenciosidad en los actuales tiempos escolares moviliza otro sentir-pensar-actuar. Algo, realmente contradictorio con la aspiración de toda escuela, porque dentro de un contexto didáctico “Si la palabra es el canal privilegiado del pensamiento, el silencio se erige en la matriz necesaria para la gestación del conocimiento y el desarrollo del espíritu” (p. 28). Entonces, habitamos la escuela y su esencia, de forma contradictoria; ¡como si la escuela hubiera desaparecido! Y si es así, habría que recuperarla. Atinadamente, Marco (2009, p. 30) lo deja ver así: “Un esfuerzo titánico tendrá que hacer el hombre del siglo XXI, si quiere salir del marasmo en el que se halla”. La escuela y el aula viven también la globalización de esa inmovilidad, pero, sarcásticamente, dentro de las estridencias del ruido.

El panorama es sombrío: la vida escolar se ha vuelto una “vorágine de sobresaturación semiótica” (Marco, 2009, p. 32) –imágenes, ruido, *bullying*...– que no puede menos que causar desórdenes emocionales y físicos en sus habitantes. El resultado de esto es también una contradicción: la akedia o incapacidad de estar en calma sin estar haciendo algo⁶⁸.

No obstante lo anterior, las voces en la escuela deben ser de esperanza; por ello, frente al ruido y la confusión hay que proponer “una ética del silencio” que disuelva “esa conducta de la incontinencia verbal, auténtica babel de ruidos indescifrables, donde todos hablan y nadie escucha” (Marco, 2009, p. 32) –realidad bastante común en las aulas de la escuela pública–. En consecuencia, se proclama la presencia del silencio humano en el encuentro áulico.

El silencio humano del que se ha venido hablando, es algo más que el silencio físico; esta es su particularidad conceptual, en esta investigación. Motta (2016) lo plantea de esta manera:

Pero no se trata del silencio físico o ambiental o ecológico, sino de uno más complejo: el silencio humano, que no solo es físico, sino que además tiene existencia en la interioridad del sujeto de escucha y del sujeto de habla; de este modo, desborda el silencio ecológico y se adentra en los espacios de lo social y cultural. En este sentido, el silencio es un componente esencial de la escucha (p. 171-172).

De este modo, el silencio humano es una condición sin la cual pueda llevarse a cabo el acto pedagógico. Empero, hay que dejar claridad en que en el encuentro áulico, el silencio no lleva al mutismo, en virtud de que la clase busca ser una conversación; pero para que esta lo sea

⁶⁸ En la escuela de la era industrial, la sobre saturación semiótica no alcanzó los niveles ni la complejidad de la actualidad de la escuela de la era científico-tecnológica. El ruido proveniente de diferentes fuentes (tecnologías del sonido) ha afectado el mundo interior, hasta llegar a un miedo al silencio.

realmente, el habla tiene que escribirse en el pliego del silencio profundo activo y participativo. Por la misma vía, la escucha deja de ser sumisión para devenir expresión de la libertad con trasfondo ético-político. Así, se hace posible el interjuego entre el silencio, la palabra que brota de este, la enseñanza y el aprendizaje, en toda experiencia intelectual o empírica.

Entonces, el silencio tiene otro significado en la escuela contemporánea porque, como expresa Marco (2009, p. 50), “sin silencio no se puede practicar ningún tipo de educación o enseñanza, ni tradicional ni moderna”; es decir, como lo afirma Motta (2016, p. 172): “el silencio en la comunicación humana es un silencio-escucha, un silencio que significa y que es estancia para la construcción de significados en el marco de la interlocución”.

Este es un sentido que hay que echar a rodar en la microcultura áulica, de forma tal que circule en la trama y la urdimbre de la cultura escolar, hasta que el silencio y la escucha se unan a la recuperación del aula por los sujetos educativos mismos, en la perspectiva de una enseñanza y un aprendizaje compartidos.

Ahora, para el segundo asunto, es necesario entender, inicialmente, el silencio pedagógico como acto del lenguaje; y subsiguientemente, como fundamento de la escucha áulica. Como acto de lenguaje, el silencio significa, en razón de que, acorde con Heidegger (citado por Rolón y otras, 1998, p.104), “La esencia del lenguaje es el silencio”. El silencio está siempre pletórico de sentidos, dice por lo que no dice. Saber lo que significa el silencio puede ser algo complejo, pero en el contexto del aula escolar, el significado de los silencios que se dan en la conversación va surgiendo acorde con la trama y la urdimbre simbólica (la cultura) tejida por sus propios moradores: silencio escucha, silencio mutis, silencio aburrimiento, silencio indiferencia, silencio ausencia, silencio respeto, silencio goce... Acorde con Castilla del Pino (1992, p. 83) “el silencio es metonimia pura, un camaleón de sentidos” (p. 31). Además, puede afirmarse que el silencio es ambiguo, tanto que es necesario desambiguarlo develando las condiciones del contexto.

Entonces, como acto de lenguaje, el silencio necesita ser reconocido por estudiantes y docentes; incluso requiere ser estudiado y practicado en las actividades escolares, en esta edad del ruido y del derroche de la información. Motta (2016) afirma que

En las actuales condiciones de degradación de la palabra y del silencio en la vida en las aulas, la educación para la escucha formaría parte de una contracultura que busca redimir y libertar al ser humano de las cadenas de la cultura del ruido y la polución sonora. El

silencio pedagógico sería una opción subversiva, dado que lo común y corriente es la desescucha generalizada que oprime la vida personal y social (p. 183).

Como fundamento de la escucha áulica, el silencio es el hacedor de esta, ya que todo escuchar implica escuchar el silencio en el que la palabra se realiza. En este sentido, la escucha no es el silencio; este es el trasfondo en el que la aquella sucede; entre tanto, la escucha es el acto de lenguaje ético-político hecho actitud; observable por sus indicadores corporales y los resultados de la interacción comunicativa. Por tanto, el silencio pedagógico, que es el silencio humano aplicado en la educación, como acto de lenguaje que está convocado para fluir incesantemente en la comunicación pedagógica, deviene en fundamento de la escucha, ya que sin aquel, esta no se da en el ambiente áulico.

Finalmente, para el tercer asunto, con base en el diagnóstico *in situ* y de la literatura internacional, se sustenta que el silencio y la escucha son los ausentes de la formación en lenguaje; razón por la cual hay un compromiso pendiente de la política educativa, de la sociedad y de la escuela consistente en asumir con diligencia la intervención social y educativa para la cualificación de la competencia escuchadora tanto en estudiantes como en docentes. Motta (2016), lo expresa así:

La experiencia del silencio en el aula debe asumirse como un derecho-deber, no como algo que pueda mendigarse o esperarse en dependencia de las migajas que los bulliciosos quieran dejar caer al oído. Los memes actuales han generado la comprensión en el estudiante de que el educador es cualquier sujeto y el aula cualquier espacio para hacer cualquier cosa (las cosas que se vengan a buen talante); en este sentido se ha deseducado, se han hecho elaboraciones erróneas. Una nueva cultura deberá otorgar los nuevos valores para la vivencia en el aula. El aula está lejos de desaparecer como recinto físico y como espacio simbólico de la interacción educativa, y las consecuencias de la instrucción desde la casa mediante artilugios tecnológicos, ya mostró sus resultados. Entonces, es imperativo recuperarla para los estudiantes y los maestros, para el silencio pedagógico y la escucha áulica; ¡es inaplazable liberar al estudiante, al maestro y el aula misma de la ensordecedora cultura del ruido! En suma, hay que reconstruirla desde la comunicación edificante y la cultura (p. 184).

En fin, la cultura contemporánea es deudora con los niños y jóvenes, de la formación en los valores fundamentales del silencio y la escucha, estructurantes de una manera de estar en el mundo, que haga posible el encuentro áulico en condiciones de dignidad y respeto.

2.2.2.3 La “actitud de escucha”: aspectos de su ontología en el marco de una pedagogía integral del lenguaje. Para exponer una ontología de la *actitud de escucha*, es necesario partir de algunos componentes también ontológicos de *actitud* y de *escucha*. Así, con base en lo que se ha dicho sobre las actitudes, puede afirmarse que una actitud es la manifestación de la forma de percibir un sujeto su relación de agrado o desagrado con el objeto de la actitud. En este sentido la actitud es el modo de comportarse alguien frente a algo; por eso, están constituidas por componentes cognoscitivos, afectivos y procedimentales. Además, si bien las actitudes son duraderas, también son susceptibles de cambio: pueden mejorar o empeorar o desarrollarse. Ahora, en cuanto la escucha, se ha aseverado que es la habilidad fundante del lenguaje en el ser humano y que como tal, determina las demás habilidades lingüísticas (el hablar, el leer y el escribir); que se acuñan los conceptos de escucha lingüística y escucha humana, para distinguirla de otras escuchas y de la de otras especies cuyas metodologías son diferentes; que es de sí dialógica y en consecuencia exige interpretar y comprender, pero ella no es la interpretación ni la comprensión, porque su esencia es ser acto de lenguaje y como tal es una expresión del mismo a través del proceso semiótico⁶⁹ (producción continua de sentido-significado) y de abducción (formulación continua de hipótesis respecto del sentido de algo); y se puede agregar que como acto del lenguaje es doblemente performativo (el que escucha hace hablar al otro, y, además, el escuchador hace algo con las palabras del otro); que no es natural (como el oír) sino cultural (así como se *mira* con el acervo de conocimientos y experiencias, también *escucha* desde ahí), y, por ende, educable; y, finalmente, se colige que la escucha vista desde la lingüística del lenguaje⁷⁰ –no desde la lingüística de la lengua– es un fenómeno de naturaleza lingüística y cultural.

Hecho lo anterior, viene en seguida un intento de elaboración de una ontología de la actitud de escucha a partir de todo lo que se ha venido afirmando de la misma.

Es conveniente iniciar diciendo que el sentido de la experiencia de escucha solo puede evidenciarse a través de indicadores expresados por los sujetos en sus propias acciones (las acciones como texto) observadas directamente por un interesado, o en las palabras directas de los

⁶⁹ Acorde con Cordela (2014, p. 1), “La semiosis en los seres vivos es una experiencia continua automática e irrenunciable que convierte señales detectadas por los receptores de este organismo en significado”. Para el caso de la especie humana, es la producción continua de sentido-significado del sujeto enfrentado a la novedad de la realidad en vida cotidiana.

⁷⁰ La lingüística del lenguaje, más amplia en sus tareas que la lingüística de la lengua, se ocupa de los procesos del significar a través de los diferentes sistemas simbólicos dispuestos por la cultura humana.

mismos (el habla como texto), y que tanto las acciones como el discurso llevan la impronta personal de quien los realiza. Dicha impronta es la actitud. Así, la actitud de escucha en cada sujeto (estudiante o docente) es la metodología con la que ejecuta la escucha como acto de lenguaje. Ahora, siendo que en el proceso de la comunicación pedagógica la escucha es la escucha del otro, entonces la actitud de escucha es siempre una *postura ética* de los interlocutores; pero como los sujetos de la conversación áulica están relacionados social y culturalmente con la comunidad educativa, por lo menos, también la actitud de escucha resulta ser una *postura política*. En consecuencia, la actitud de escucha adquiere una dimensión *ético-política*. En lo ético, dicha actitud demanda el reconocimiento del otro como interlocutor válido, por lo que el respeto mutuo se hace condición necesaria en la constitución de sujetos discursivos o seres lingüísticos. Esto lleva a inferir que se escucha al otro a pesar de..., porque no siempre es dable escuchar lo que se quiere, es decir, que la escucha áulica adquiere el estatus de un compromiso social y cultural. Por tanto, en el trasfondo, a la actitud de escucha le corresponde una *estética* de la escucha, dado que el escuchar se da en el lenguajear cuya forma privilegiada es la conversación; y esto es así porque en ella los interlocutores despliegan su emocionalidad, su libertad y hacen de la comunicación cotidiana un acto creativo y lúdico. Así que la actitud de escucha es una *postura ético-político-estética*.

Llevado esto al contexto escolar actual, haciendo la distinción entre la escuela de la era industrial y la escuela de la era científico-tecnológica, es preciso tener en cuenta que la segunda al haber modificado los intereses de lo que la gente –sobre todo los niños y los jóvenes– quiere, puede y debe escuchar, ha generado un impacto en la metodología de la escucha, que, a su vez, ha ocasionado una modificación en la actitud de escucha.

Ahora bien, la “actitud de escucha” se hace opción o postura ético-política en el estudiante y en el docente, frente al proceso de la comunicación pedagógica, y según sea una actitud favorable (actitud de escucha) o desfavorable (actitud de desescucha) propicia o no la construcción de sujetos para la ciudadanía y la democracia. De este modo, la actitud de escucha es parte integral de las competencias actitudinales, y, la escucha es, en sí misma, una competencia social (Nelsen y Lott, 1999, p. 14) y lingüística. En el mismo orden de ideas, Quiroga (2005) afirma que “los tiempos han cambiado y los alumnos también. A los docentes les cuesta cada vez más que sus estudiantes los escuchen y se rinden ante la falta de atención, que se perfila como uno de los principales desencadenantes de los retrasos en el aprendizaje”. (...) No

hay docente que no esté pasando por esta situación, ni alumno que no esté padeciéndola”. Ante esto es necesaria una reflexión crítica que lleve a los sujetos educativos a optar una actitud de escucha ajustada a la época presente de manera que se promueva el mejoramiento educativo y social.

Por lo anterior, llegado este punto, se ve la necesidad de relacionar los aspectos ontológicos de la actitud de escucha con la pedagogía integral del lenguaje que propone Cárdenas (2007), en la medida en que esta pedagogía rescata lo ético-político-estético. Para este autor, “la pedagogía integral del lenguaje deberá atender a las funciones del lenguaje para la vida, como instrumento del aprendizaje y como objeto de estudio, de modo que, basada en las funciones significativa, comunicativa y expresiva, desarrolle las competencias semiodiscursivas y sociocognitivas del estudiante” (pp. 33-42). Esto con el fin de fomentar: una educación dialógica, la participación de los estudiantes en su formación, la educación como proceso basado en una idéntica concepción de lenguaje, la concepción del conocimiento humano según las dimensiones lógica y analógica, la promoción eficaz de los juegos del lenguaje y la formación de maestros-investigadores.

Complementariamente, Slattery (2008) afirma que la pedagogía integral busca humanizar la sociedad moderna, haciendo énfasis en: la atención personalizada del alumno, el aprendizaje – más que en la enseñanza- , el aprendizaje emocional, el profesor como guía, la reflexión como elemento clave del aprendizaje, y la evaluación de las actitudes, prioridades y valores de los alumnos. Así, “el proceso enseñanza-aprendizaje debe ser un medio a través del cual los alumnos se vuelvan ciudadanos responsables, ciudadanos competentes, conscientes y compasivos en búsqueda de una sociedad mejor” (p. 4).

Igualmente, junto a una pedagogía integral del lenguaje, cabe incluir, dada su pertinencia, la propuesta de Keneth Goodman (1990) sobre el *lenguaje integral*, la cual “se apoya firmemente en cuatro pilares humanístico-científicos: una teoría sólida acerca del aprendizaje, una teoría acerca del lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro y un concepto de currículum que se centra en el lenguaje”.

Acerca de cada uno de estos cuatro pilares vale decir lo siguiente: 1. Una teoría sólida acerca del aprendizaje: acorde con Goodman, el aprendizaje es una construcción social en la que la participación de los integrantes de un grupo clase genera la elaboración de los conocimientos. 2. Una teoría acerca del lenguaje: el lenguaje es integral cuando se lo considera en su totalidad,

visto que es una totalidad indivisible. 3. Una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro: el docente sabe que el aprendizaje se da en cada estudiante, por lo que su labor consiste en acompañarlo y orientarlo hacia su autonomía y libertad. 4. Un concepto de currículum que se centra en el lenguaje: los procesos del lenguaje se integran puesto que los estudiantes, hablan, *escuchan*, leen y escriben a partir de sus necesidades y del contexto que los rodea.

Cabe advertir que, a pesar de que la propuesta de Goodman no hace relevancia en la habilidad de escuchar, -por esto se está de acuerdo con quienes afirman que ésta es la habilidad lingüística olvidada por los tratadistas del lenguaje-, sí apoya una pedagogía integral del lenguaje, pues apoya una educación que sea fundamento para los procesos de construcción personal y social.

Ahora bien, puestos en la trama y la urdimbre de una pedagogía integral del lenguaje y un abordaje del lenguaje integral, cabe afirmar que en las condiciones ecológico-humanas del aula escolar actual, se hace necesaria una educación para la escucha, fundamentada en una didáctica de la escucha, que permita la formación de escuchantes o escuchadores competentes.

Al respecto, la siguiente opinión, tiene cierta validez: “La escucha es, sin duda, la única técnica de comunicación que jamás nos haya sido verdaderamente enseñada ni en la escuela ni en la vida ordinaria. ¡Nos acostumbraríamos, más bien, a estar cada vez menos atentos! Y, sin embargo, insistimos sobre este punto, nos pasamos por lo menos 1/3 de nuestra actividad escuchando” (S.A., 2006). Esta y otras afirmaciones de diversos autores y comentaristas, están en una posición crítica frente a un fenómeno que amerita atención.

Siendo el escuchar una de las habilidades lingüísticas básicas, los estudiosos del lenguaje han relegado su estudio al campo de la psicología, pero como están las cosas en la escuela (presencia de matoneo o “bullying”, desatención y desinterés, ruido, mucho ruido, etc.), es hora de emprender la labor de profundizar en este fenómeno del escuchar, desde la pedagogía, el lenguaje y la cultura –escolar-, y conocer su dinámica para sacarle provecho en la vía del mejoramiento de la calidad de vida de los moradores del aula.

Esto podría contribuir con la formación de comunidades educativas que resalten el escuchar y lo conviertan en *rasgo idiosincrásico*⁷¹, es decir, como comportamiento social

⁷¹ La idiosincrasia se refiere al temperamento, carácter o rasgos distintivos de un individuo, un grupo, una etnia o una sociedad. Configura su modo de ser, es decir, el modo de sentir, pensar y actuar como conducta social; por

característico, lo cual lleva a la generación de memes constructores que favorecen la vida comunitaria. Una persona o una comunidad con actitud de escucha, no son realidades silenciosas, inactivas; se ha dicho antes que la actitud de escucha activa es un componente esencial del proceso comunicativo.

Será tarea de todos recuperar el aula de clases como el espacio complejo en el que se construye lo social y la cultura, comenzando por hacer de ella una zona de distensión humana en la que lo comunicativo se centre en la habilidad de escucha, dada la trascendencia de esta en el desempeño personal y social. Esto lleva a afirmar que se hace indispensable una actitud de escucha como postura ético-político-estética que haga posible el encuentro pedagógico de aula en las condiciones que la escuela de la era científico-tecnológica pueda posibilitar para el desarrollo humano de los sujetos educativos.

2.2.3 La construcción de sentido, en el horizonte de la reflexión sobre la experiencia de la escucha áulica. Este inciso anejo, tiene una importancia particular en el entramado teórico que busca respaldar epistemológicamente la respuesta a la pregunta de investigación y a la hipótesis principal o tesis. Por esta razón, se ponen como retos los siguientes interrogantes: ¿cuál es el origen del sentido?, ¿qué es el sentido?, ¿qué es el significado?, ¿cuál es la relación y diferencia entre sentido y significado?, ¿cómo se producen el sentido y el significado?, ¿qué se entiende por *sentido elaborado*?

Para resolverlos, se propone la siguiente secuencia textual: primero, se hace tratamiento de cómo la realidad y el conocimiento se construyen socialmente, y segundo, se presentan las aportaciones conducentes a las respuestas de las preguntas planteadas.

En lo tocante al carácter socialmente construido de la realidad y del conocimiento, Berger y Luckman (2003), de orientación fenomenológica, dan la entrada en estos términos:

Para nuestro propósito, bastará con definir la "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos "hacerlos desaparecer") y definir el "conocimiento" como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. En este sentido (reconocidamente simplista) dichos términos tienen relevancia tanto para el hombre de la calle como para el filósofo. El hombre de la calle vive en un mundo que para él es "real",

tanto, la idiosincrasia, personal o social, se circunscribe en lo cultural. En la sección de análisis de resultados, se retoma este concepto para aplicarlo a los grupos clase.

aunque en grados diferentes, y "sabe", con diferentes grados de certeza, que este mundo posee tales o cuales características. El filósofo, por supuesto, planteará interrogantes acerca del carácter último de esa "realidad" y ese "conocimiento": *¿Qué es lo real? ¿Cómo conocerlo?* (p. 11).

Tejiendo con ellos, la realidad es una construcción social que solo puede hacerse desde el lenguaje porque “el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (p. 37); pero, además, la realidad cotidiana de todo individuo se le presenta “como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (p. 38), por lo cual se tiene conciencia de que “hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste” (p. 39). Estos asertos, llevan a colegir que la realidad escolar –su vida cotidiana– es para estudiantes y docentes su propia elaboración social a partir del lenguaje con el que interactúan, el cual está constituido por los significados intersubjetivamente compartidos.

El compartir de estudiantes y docentes se da en el “cara a cara”, que es “el prototipo de la interacción social”, cuyo resultado es la experiencia acumulada de la que cada uno tiene conciencia de su posesión. Esta experiencia está hecha, principalmente, para el caso de la vida escolar, de lenguaje oralmente verbalizado, entendido como “el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (p. 53). Consecuentemente, el acto de hablar y el acto de escuchar constituyen la metodología que funda la conversación como forma *sui generis* de construir socialmente la realidad, y de acumular vastas regiones de significado que posibilitan la internalización de la realidad, tanto primaria (“comprensión de los semejantes y aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”), como secundaria (inducción de los individuos, previamente socializados, a otras porciones del mundo objetivo de la sociedad a la que pertenecen; por ejemplo, la educación a través de la institución escolar).

En cuanto la construcción social del significado, puntualmente, se puede aseverar que si la realidad socialmente constituida está hecha de lenguaje, que deviene conocimiento, y este, a su vez, está hecho de significados, entonces el significado y el sentido también son construcciones sociales; incluso, cuando un sujeto construye aisladamente un sentido, no lo hace solo, lo hace con los componentes de la cultura que su sociedad le ha heredado. En otras

palabras, se da una semiosis social, en el marco de la cultura como *semiósfera*⁷², dentro de la cual es posible la producción de significado y de realidad vertidos en textos.

Respecto del origen del sentido, Potestà (2013) basado en Wittgenstein, asegura que “El sentido del mundo no puede ser encontrado en el mundo [...]: no está ahí, en los *hechos*” [...] Entonces, ningún hecho tiene sentido, es decir ningún hecho se explica a sí mismo, sino que es solamente una contingencia que reenvía a un afuera inteligente” (pp. 14-15), a una inteligencia intencional, a un *telos*. Es el sujeto inteligente –el ser humano– el que otorga algún valor a los hechos, objetos y fenómenos del mundo; es en él en donde sucede la donación del sentido. En consecuencia, “el sentido es más algo que acontece que algo dado” (p. 19).

De este modo, el sentido de la escucha no está en la escucha misma sino fuera de ella, en el sujeto intencional de escucha. Así, el acto de escucha es un hecho y el sentido de escuchar, un valor. El sentido de la experiencia de escucha que comparten estudiantes y docentes, es el valor que intersubjetivamente le otorgan los dos en la actividad áulica; pero ese valor se debe fundar en la reflexión sobre su compromiso ético-político. Por esto, el sentido de la escucha sucede en la conversación pedagógica, cuando estudiantes y docente aplican una intención –le dan un valor– a la experiencia viviente de escucha; experiencia que ahora es acto de conciencia. Téngase presente que conciencia es *conciencia de* y que no hay conciencia sin intencionalidad, por lo que el sentido de la experiencia de escucha es una construcción social que no puede darse sin la circulación de un lenguaje pertinente que haga posible el acceso a la conciencia.

Fenomenológicamente, la actitud natural produce sentidos prácticos para habitar la vida cotidiana, pero se necesita de otra actitud para elaborar sentidos académicos: la epojé como actitud fenomenológica, puente para unir el mundo de la vida y el mundo de la ciencia. Orientado esto a la experiencia de escucha, se aprecia que no es suficiente con los sentidos que estudiantes y docentes puedan determinar desde el nivel empírico, es preciso que los construyan desde marcos teóricos y metodológicos, críticos, para que sean académicamente válidos y socialmente pertinentes. Esto exige, indefectiblemente, una intencionalidad, una *conciencia de*; sin esta, no hay reflexión crítica acerca del fenómeno de la escucha.

⁷² Es Lotman (1996, pp. 11-25) quien propone el concepto de semiosfera, en los siguientes términos: “La semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis”. Considera la semiosfera como el universo que hace realidad el acto sógnico particular; por tanto, constituye el universo de signos dentro del que los seres humanos viven e interactúan. Además, afirma que el espacio de la semiosis no es homogéneo en razón de que existen esferas únicas de sentido y semiosferas particulares que corresponden a colectivos sociales históricamente determinados.

Referente a los conceptos de sentido y significado, sus relaciones y diferencias, es necesario acudir a la polifonía para darles una cualidad interdisciplinar. Se puede comenzar con lo que afirman la semántica lingüística, la pragmática y la psicología, para llegar a la concepción semiótica y sociológico-fenomenológica de estos dos términos. Acorde con Gutiérrez (1992), la semántica lingüística entiende el significado como el contenido sistemático de un signo, lo cual implica que el significado se halla en el plano de la lengua, mientras que el sentido lo constituyen las informaciones no codificadas, ubicadas en el plano del habla contextual, y que, por tanto, corresponden a la pragmática (p. 11). Desde la psicología, Luria (1980) al tratar las funciones de la palabra, se refiere a la *función de significado*, en la cual la palabra separa lo que caracteriza al objeto y lo generaliza para ubicarlo dentro de una categoría. Denomina a este significado como *categorial* o *conceptual*. También, incluye el significado *social comunicativo* o de *sentido*. A este último lo considera como la unidad fundamental de la comunicación, visto que contribuye con los aspectos subjetivos contextuales del significado. Desde la semiótica, como teoría general de la cultura (Eco, 1980), los significados conforman la cultura y esta es significación y comunicación. Pero, dado que la semiótica aspira a la generalización, las nociones de significado y de sentido encuentran debilidades desde la visión sociológico-fenomenológica, ya que el significado y el sentido se construyen socialmente, lo que los hace convencionales, además de temporales y contextuales. Por esto, el concepto de sentido y significado, desde esta última perspectiva es el adecuado para los intereses de esta investigación.

Acorde con Schütz (1993), las acciones que realizan los otros siempre son portadoras de algún significado, y se hacen comprensibles porque el sujeto observador busca develar las indicaciones que tales acciones producen en el contexto del encuentro (pp. 50-51). Cuando eso sucede, el intérprete asume, acorde con las tipificaciones del sentido de las acciones en el contexto, aquellos sentidos que establecen coherencia con las vivencias compartidas con los otros, es decir en concordancia con las “experiencias discretas” que han sido seleccionadas y a las que se les ha “atribuido un significado”; de esta manera, el sentido y el significado se hacen objetivos. Pero queda, también, la posibilidad de que el sentido y el significado emerjan de la autointerpretación del sujeto, generando así sentido y significado subjetivo. Puede inferirse, ahora, que “el significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece” (p. 71). Esto lleva a afirmar que para que se dé el acontecimiento del sentido y del significado de lo que es la experiencia de escucha, los actores del encuentro

pedagógico requieren de tematizar tal objeto, para ejercer la donación de sentido o significado.

En lo que se refiere a la relación y diferencia entre sentido y significado, es acertada la siguiente afirmación de Saramago (1998):

al contrario de lo que se cree, sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, podríamos decir, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista, el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones (pp. 154-155).

Como se ve, el significado es una matriz semántica que sostiene la unidad de la diversidad de los sentidos.

Ahora, en lo que atañe a cómo se producen los sentidos y el significado es bienvenida la aportación de Candiotti (2005):

Los movimientos producidos en el pensamiento filosófico contemporáneo y en diversas ciencias sociales nos animan a sostener que los significados son construidos en procesos históricos e intersubjetivos vinculados a prácticas y formas de vida concretas, y que esta construcción reviste una fundamental importancia para la transformación social y para la conformación de los sujetos (p. 164).

De tal manera que el sentido-significado que tienen en este momento estudiantes y docentes de su experiencia de escucha se ha venido conformando desde la replicación de los memes de una generación a otra, a partir del desvanecimiento de la escuela del mutismo, de los oidores de clase y de los cuadernícolos y memorizadores, de los maestros expositores magistrales, hasta llegar a la escuela actual, marcada por los indicadores de la vida tecnologizada, del ruido y en crisis. Y dada la importancia que reviste esta transformación histórica y cultural que es el tránsito de la escuela de la era industrial a la escuela de la era científico-tecnológica amerita una mirada que haga posible en adelante comprender el contexto actual en el que suceden, entre otros aspectos, la enseñanza, el aprendizaje y el acto de escucha, junto al modo como los sujetos escolares significan los diversos aspectos de la realidad.

En cuanto la primera era, Senge (2002) afirma que en esta, la escuela se dinamizó como una línea de montaje, caracterizada por la estandarización del aprendizaje, el currículum único, la rigidez de los procedimientos, la memorización, el cumplimiento de los horarios, la educación

centrada en el maestro, el mutismo estudiantil, el conocimiento fragmentario, la enseñanza de la verdad, entre otros. A la vez, este autor da a conocer el hecho de que en la escuela contemporánea se mantienen estas condiciones de la escuela máquina, creando un desfase y haciendo anacrónica la educación actual. Por esta razón, los habitantes escolares de la era científico-tecnológica no encuentran atractiva la labor académica, puesto que, como expresa Cassany (2012) han crecido como *nativos* e *inmigrantes* digitales y también como *residentes/visitantes* y *consumidores/productores*⁷³ en la red, condición que hace que la mayor parte de su vida cotidiana esté impregnada por la presencia de objetos (ordenadores, celulares, tabletas) y actividades (videoaudición de la música, recreación electrónica, comunicación tecnológica) propios de la era. Así que, por restringido que sea para algunos el acceso a la vida cultural tecnologizada, la vida cotidiana se ve influida por la nueva cultura. De ahí el contraste entre la forma como la escuela actual ofrece la educación y las nuevas dinámicas que ofrece una sociedad tecnologizada. Esto indica que hoy circula una cultura diferente y, por ende, una forma distinta de significar la realidad, lo que conduce a una nueva manera de actuar en el mundo.

Entonces, para bien o para mal, frente a esta nueva condición, los escolares significan la escucha y realizan la escucha con los memes que han heredado.

Pero cabe sí advertir que Senge (2002, p. 64) deja claridad en que

Aun cuando estos múltiples síntomas de cambio profundo no se tuvieran en cuenta, el hecho es que el mundo del trabajo ya no está buscando trabajadores industriales. Los empleadores del futuro darán más valor a las *destrezas de escucha y comunicación*, a las capacidades de aprender en colaboración y a la destreza de pensamiento crítico y en sistemas, porque el mundo es más interdependiente y dinámico. (La cursiva es nuestra).

Ahora, para complementar y dar cierre a la respuesta a la pregunta sobre cómo se producen los sentidos y el significado, y trazar un puente con la que busca dar cuenta de lo que se entiende por sentido elaborado, se proponen en esta tesis una tétrada de exigencias para tal cometido. Estas exigencias son las siguientes: que aquello a lo que se quiere dar sentido (la experiencia de escucha) circule como lenguaje en la interacción comunicativa de los sujetos implicados (estudiantes y docentes); que los sujetos (el afuera inteligente) que buscan el otorgamiento de sentido realicen prácticas intelectuales o empíricas con el objeto del otorgamiento del sentido (la escucha, para el caso); que eso a lo que se le otorga significación sea

⁷³ Los términos en cursiva identifican tipos de habitantes de la red (internet).

objeto de reflexión y pase a formar parte de la *conciencia de*; y que el sentido otorgado por el o los sujetos implicados entre a formar parte de las relaciones con el otro o con lo otro (intersubjetividad). Estas cuatro condiciones hacen posible que un sentido se haya elaborado y pueda entrar en la trama y la urdimbre de una cultura local o regional.

Finalmente, en cuanto el interrogante acerca de lo que se entiende en la tesis por sentido *elaborado*⁷⁴, es preciso decir que el ser humano aprehende sentidos desde su actividad práctica, sobre los cuales no realiza una reflexión metódica, no se pregunta por ellos, pero despliega su acción a partir de ellos; por eso, corresponden al nivel de la vida cotidiana. Por el contrario, el sentido elaborado respecto de algo –como por ejemplo la escucha y la experiencia de escucha– corresponde a otro nivel de la actividad cognoscitiva del ser humano: a la reflexión sobre ese algo. Particularmente, en el caso de los estudiantes y docentes, identifica el conocimiento sobre algo que ellos han desarrollado por construcción o por apropiación, resultado de la reflexión crítica sobre ese algo. Proviene de la transposición didáctica que sucede en el encuentro pedagógico de aula, o como resultado de la proyección de la labor de aprendizaje escolar en escenarios y actividades complementarios.

En consecuencia, los sentidos elaborados, en el ámbito escolar, corresponden al aprendizaje intencionado, en el horizonte de la formación académica; por eso, enriquecen al sujeto educativo en el marco de la cultura escolar.

Hasta aquí, se ha dado respuesta a cada uno de los interrogantes propuestos en este apartado que, como se dijo supra, tiene un provecho específico para el análisis y la discusión de los resultados.

⁷⁴ El diccionario RAE da la siguiente orientación para el término elaborar: Del latín *elaborare*. 1. Transformar una cosa u obtener un producto por medio de un trabajo adecuado. 2. Idear o inventar algo complejo. *Elaborar una teoría, un proyecto, un plan.*

3. El camino de la Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educacional y Social

La perspectiva contemporánea de investigación admite el diálogo entre enfoques, técnicas y métodos. No hay método puro. Ningún método es, por sí solo, autosuficiente para comprender y transformar la realidad educativa.

Muñoz (2001, pp. 47)

La conciencia de validez de un método es inseparable de la conciencia de sus límites.

Ricoeur (2003, p. 34)

En este capítulo de lo metodológico se presentan el enfoque, la tradición investigativa, los métodos de recolección y de análisis de la información, el contexto (el lugar, los participantes y el investigador), el diseño de investigación y los aspectos éticos de la investigación y del investigador. Se describe cada uno de tales aspectos desde una fundamentación teórica, se trata su aplicación práctica en relación con la obtención de información que permita hacer una lectura crítica de la realidad estudiada, es decir, del fenómeno del escuchar en el aula de clase, en general, y de la actitud de escucha, específicamente. Todo, en la perspectiva de dar soporte a la acción tras la búsqueda de la respuesta a la pregunta de investigación.

En lo atinente a las consideraciones metodológicas de la investigación sobre el fenómeno del escuchar, parafraseando a Morin (1998, p. 24), no se está frente a un método, sino ante el desarrollo de una búsqueda de método, y a Bachelard (1987, p. 16) cuando dice que nada se da espontáneamente, nada está finiquitado, todo se construye. En este horizonte, se hace necesario, como opina Mardones (1991, p. 24), “considerar qué requisitos tiene que cumplir una explicación que pretenda llamarse científica”. Pero, para el caso que nos ocupa, más que buscar la explicación clásica, la investigación que se adelantó fue un viaje hacia la comprensión de un fenómeno: el escuchar humano, y, particularmente, el develamiento de los sentidos que estudiantes y docentes le atribuyen a la escucha áulica, lo que llevó a explorar la actitud de escucha de los aprendientes y enseñantes, desde una postura humanista y humanizadora.

3.1 Un enfoque investigativo cualitativo, de corte comprensivo interpretativo

Como lo afirman Muñoz y otros (2001, p. 47), “La perspectiva contemporánea de investigación admite el diálogo entre enfoques, técnicas y métodos. No hay método [entiéndase enfoque, en este caso] puro. Ningún método es, por sí solo, autosuficiente para comprender y transformar la

realidad educativa.” O en opinión de Duranti (2000, p. 172): “No existen derechos de autor respecto a los métodos en las ciencias sociales. Hay que sentirse libre para usar cualquiera que sirva a nuestros objetivos”. Esta fue la perspectiva metodológica del presente trabajo: un viaje por dos tradiciones investigativas dentro del marco del enfoque cualitativo: la Fenomenología y la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educativa.

Así, el escuchar, como fenómeno de estudio, no solo es interdisciplinar, como ya se mostró en el marco teórico, sino que para su abordaje metodológico, permite la complementariedad, es decir, que no solo es posible sino necesario hacer un tratamiento polifónico del asunto (Strauss y Corbin, 2002, pp. 29-38). Consecuentemente, enmarcado en el paradigma comprensivo interpretativo de la investigación, se propuso indagar este fenómeno desde la relación lenguaje (escuchar), pedagogía (actividad de aula) y cultura (actitud de escucha lingüística).

En forma general, el enfoque cualitativo, según Thomas, Nelson y Silverman (2005, p. 346) es una forma de investigación que: atiende más a las palabras y menos a los números y las estadísticas; tiende a la preferencia por la información que acaece de forma natural y que puede ser obtenida por observación y por entrevistas no estructuradas; su tendencia a lo simbólico más que a los comportamientos en sí mismos, es decir, busca registrar el mundo desde la perspectiva de los sujetos que se estudian; el franco rechazo al modelo de las ciencias naturales; y la preferencia por la inducción generadora de hipótesis que por la prueba de hipótesis.

Al ser de corte comprensivo interpretativo, en este trabajo se asumió que la realidad es una construcción humana, y que el dualismo entre sujeto que conoce y objeto conocido queda superado por la interacción dialéctica que éste implica. Desde el punto de vista fenomenológico, sujeto y objeto se interdeterminan porque la aprehensión de los objetos del mundo por el ser humano no se da en ausencia de la conciencia. Así lo deja entender De Monticelli (2002, p.67): “Esta presencia, esta *presencia de las cosas*, esta forma que tienen de aparecer ante mi mirada, es lo que los fenomenólogos llaman conciencia”.

En este orden de ideas, la presente indagación fue de corte cualitativo y se enmarcó dentro del método científico social, el cual, según Bruyn (1972), debe encarar el mundo sociocultural en el que se hallan insertos los sujetos y sus narraciones conectados ambos a determinado contexto social, teniendo presente que en la ciencia social el investigador no solo es observador sino participante dentro del grupo social que busca conocer en profundidad;

igualmente, Schutz (1972, 1993) plantea el estilo que debe adoptar el investigador al considerarse parte de lo investigado. Dentro de este método general, la averiguación por el fenómeno del escuchar humano, convocó una pluralidad de tradiciones investigativas.

Las razones por las cuales se eligió el enfoque cualitativo, tienen que ver directamente con aquello que se va a investigar: primero, interesó explorar la naturaleza del fenómeno de la escucha humana; segundo, se buscó la comprensión de la dinámica compleja de un fenómeno social que acaece en el aula de clase: la escucha áulica; tercero, interesó la comprensión ideográfica, es decir, aquello que los sujetos investigados expresan y que se plasma mediante técnicas cualitativas de recolección de información; cuarto, se buscó la aprehensión holística del fenómeno, su coherencia, el haz de sus múltiples determinaciones.

3.2 Una tradición investigativa de procedencia latinoamericana: la hermenéutica reflexiva en investigación educacional y social

Acorde con Laudan (1986, p. 84), “una tradición de investigación es un conjunto de supuestos generales acerca de las entidades y procesos que existen en un campo de estudio y acerca de los métodos apropiados para utilizarse en la investigación de los problemas y la construcción de las teorías de ese campo de estudio”. Según el mismo autor, una tradición investigativa se conforma por un conjunto de teorías que se han constituido durante periodos significativos de tiempo, lo mismo que por un conjunto de supuestos metafísicos sobre la naturaleza del campo y problemas de estudio, los cuales condicionan los tipos de métodos que pueden ser empleados para la resolución de los problemas.

De otro lado, una tradición se caracteriza por sus funciones metodológica y ontológica. La primera advierte del conjunto de reglas que indican cómo se realiza la investigación, y la segunda, determina el conjunto de los objetos o fenómenos que es permitido estudiar. En síntesis, como lo dice el mismo Laudan, "Una tradición de investigación, cuando más, especifica una ontología general y un método general de resolver los problemas dentro de un dominio determinado" (p. 84).

Según lo expresado, son tradiciones investigativas: la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la etnografía, la etnometodología, la teoría fundamentada o fundada, la Investigación Acción, la Investigación Acción Participativa, el estudio de caso, el análisis del

discurso y la hermenéutica reflexiva en investigación educacional y social, entre otros⁷⁵. Ahora, es preciso decir que la fenomenología constituye una gran tradición investigativa a cuyos principios generales se acogen otras tradiciones. En consecuencia, en la vía de hallar el sentido que estudiantes y docentes le atribuyen a su experiencia de escucha, la tradición investigativa que mejor se adecuó a este propósito fue la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social, propuesta por Ríos (2013), la cual sigue los principios generales de la fenomenología. Pero, cabe dejar claro que los métodos que se basan en los principios fenomenológicos funcionan en calidad de guías generales, por lo que es necesario que cada investigador desarrolle sus planes propios ad hoc para la comprensión del fenómeno que constituye su materia de estudio específica. En este orden de ideas, al circunscribirse la hermenéutica reflexiva dentro de la gran tradición fenomenológica, es necesario que se haga una presentación de los aspectos globales de esta última, para comprender aquella.

3.2.1 La fenomenología. Dadas la amplitud y complejidad que implica la Fenomenología, en este apartado no se aspira a presentar un exhaustivo tratado de esta y su método (Husserl, 1982)⁷⁶, sino que se exponen los aspectos necesarios y suficientes que soportaron el cómo del proceso de investigación, en general. En tal sentido, se acudió a las aportaciones de algunos de los más reconocidos proponentes de esta corriente de pensamiento y acción.

Fue a partir del pensamiento de Edmund Husserl, que se fundamentó la fenomenología como movimiento filosófico en el Siglo XX. En la actualidad, y para beneficio de la investigación social y educativa, está mostrando un particular auge en diferentes campos de la reflexión y en diferentes lugares de la geografía latinoamericana.

La fenomenología es un movimiento filosófico que es la vez un método y una teoría. En palabras del mismo Husserl (citado por Bolio, 2012)

La fenomenología designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo [XX] y una ciencia apriorística que se desprende de él y

⁷⁵ Se encuentra que cada una satisface algunos requerimientos convenientes para la exploración de la actitud de escucha lingüística pero no en su totalidad, debido a que algunos pasos son exclusivos para el abordaje de los objetos de estudio propios de su campo y fines. En esto cabe resaltar la consabida afirmación de que todo método – o tradición investigativa – sirve a los propósitos para los que fue diseñado, pero no para todos los casos.

⁷⁶ Es sabido que Husserl consideró a la fenomenología más que una doctrina, un método. En palabras suyas, “Fenomenología designa una ciencia, un nexo de disciplinas científicas. Pero, a un tiempo, y ante todo, Fenomenología designa un método y una actitud intelectual: la *actitud intelectual* específicamente *filosófica*; el *método* específicamente *filosófico*”.

que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar, en su desarrollo consecuente, una reforma metódica de todas las ciencias (pp. 22-23)

Como método, la fenomenología demanda por la superación de la *actitud natural*, en la que el conocimiento surge por la experiencia del sujeto con el mundo, por la conciencia que tiene de que el mundo está ahí, como dice Husserl (1962, p. 60): “Tengo conciencia de él, quiere decir ante todo: lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento”. En la actitud natural el sujeto de conocimiento es acrítico, por lo que para acceder a la condición crítica necesita realizar un esfuerzo de reflexión para encontrar el sentido del mundo, más allá del mundo mismo. Esto requiere de una actitud diferente que Husserl denomina actitud fenomenológica. Según él (1962, p. 116), “En la actitud fenomenológica *sofrenamos*, con universalidad de principio, la *ejecución* de todas esas tesis cogitativas” de tipo práctico, y las “colocamos entre paréntesis” para no vivir en ellas ni realizarlas; en cambio, “ejecutamos *actos de reflexión* dirigidos a ellas” para vivir de otro modo en el mundo, filosóficamente.

En términos de las actitudes, Husserl afirma que el método es la actitud, como modo de conciencia; por lo que es posible inferir que si la actitud es un método, entonces la actitud es un modo de la conciencia. En otras palabras, la actitud natural y la actitud fenomenológica son modos de la conciencia, y al serlo, devienen modos de relación con el mundo. De ahí que la fundamentación de la actitud sea la fundamentación del método fenomenológico.

A partir de la postura anterior de Husserl, Schütz ve que hace falta un paso, pues de la actitud natural (mundo natural) se pasa a la actitud fenomenológica (mundo filosófico). Él propone la “actitud desinteresada” como actitud del científico, alcanzada mediante la *epoché* o “puesta entre paréntesis” o “suspensión del juicio”. En esta actitud el sujeto es reflexivo y crítico ante el mundo empírico, y busca hallar el sentido, la esencia de ese mundo de experiencias meramente prácticas. Por eso, esta investigación se ubica en la actitud desinteresada, ya que el investigador puso entre paréntesis la vida del aula para desentrañar el sentido que estudiantes y docentes le otorgan a su experiencia de escucha.

Como método de investigación, la fenomenología ha sido adaptada de distintas maneras, según el campo disciplinar; incluso, según las necesidades de la investigación que se adelante. Por esto, se acogieron en este trabajo los pasos generales de la fenomenología hermenéutica que Van Manen (2003) propone para la investigación educativa, pasos que se dieron en interacción

dinámica a lo largo del desarrollo de la indagación. Son estos:

- 1) centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
- 2) investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
- 3) reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
- 4) describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir;
- 5) mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
- 6) equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo (pp. 48-49).

Una ruta similar la ofrecen Aguirre y Jaramillo (2012, p. 59) quienes lo proponen de la siguiente manera para la investigación educativa:

En síntesis, el método fenomenológico consistiría en: 1) partir de la actitud natural; 2) epojé – reducción idética; 3) epojé – reducción trascendental; 4) constitución. Todo el método se encuentra transversalizado por la descripción: se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (*eidós*); se describen las estructuras que los hacen posibles, se describen los objetos en tanto constituidos.

Como puede verse, se dan distintas formas para la aplicación del método fenomenológico, lo que implica decidir por el camino más adecuado para el campo educativo. En el caso de esta tesis, interesó asegurar que las tres etapas que propone Ríos (2013) para la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional –en calidad de técnica de análisis–, empalman con los pasos generales del método fenomenológico. Esto debido a que la propuesta de Ríos está contenida en la tradición fenomenológica.

Respecto del tema filosófico trascendental, para Husserl, no es la búsqueda del ser, sino de lo que él denomina objetos intencionales, esto es, “objetos asumidos por la subjetividad o la intersubjetividad. No mira hacia el mundo, sino hacia mundos posibles desarrollables, a partir de los fines del sujeto individual o colectivo” (Bolio, p. 23). Este modo de filosofar, entonces, parte de la idea de que el mundo percibido por el sujeto no es algo determinado y acabado, sino algo construido y cambiante, modificado por el mismo sujeto que le otorga la significación desde su particular espectro de experiencias. De esta forma, la experiencia objetiva no llega a ser una realidad, porque en la interacción del sujeto con el objeto o en la vivencia del fenómeno, éstos quedan impregnados de los sentidos de quienes los experimentan. Como lo expresan

Maykut y Morehouse (1999, p. 3): “el enfoque fenomenológico tiene como foco entender los significados que tienen los eventos para las personas que serán estudiadas”. Tal cúmulo de experiencias es lo que, fenomenológicamente hablando, constituye la *realidad*, la cual está indefectiblemente enmarcada por los componentes del *contexto* en el que está inmerso el sujeto.

Propuestas como la *Fenomenología Hermenéutica*, de Max van Manen (2003), quien la postula como una metodología de la investigación educativa, y *Pedagogía Fenomenológica*, de Langeveld (citado por Ayala, 2013), son algunos de los títulos que muestran el interés actual por la fenomenología en el campo de la investigación y la educación. En tales contextos, el interés central de un estudio fenomenológico consiste en la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos, vividos o experimentados en el decurso de la cotidianidad.

Según Schwandt (citado por Monteagudo, 2011, p. 239), los rasgos de las metodologías interpretativas, entre las que se cuenta la fenomenología, son: énfasis en la comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes; realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia solo adquiere significado en una trama particular; las acciones transcurren de un modo natural, en el sentido de que no se trata de acciones fabricadas o creadas artificialmente; el investigador desarrolla procedimientos adecuados para captar la experiencia y el contexto como un todo geográfico, temporal y sociocultural; la investigación se lleva a cabo considerando al investigador como instrumento; para ello, el investigador se sirve de métodos de campo, los cuales incluyen técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad; el análisis adopta normalmente una forma inductiva, que suele concluir en un informe de caso narrativo y no en un informe técnico e impersonal.

Así pues, expresiones como actitud natural, actitud desinteresada, actitud fenomenológica, perspectiva del sujeto, reducción fenomenológica, superación del dualismo sujeto y objeto y comprensión de los fenómenos, forman parte del acervo de esta tradición investigativa; lo mismo que afirmaciones como la suposición de que *los fenómenos se encuentran en una interdependencia mutua*, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos; *la investigación está influida por valores*: del investigador, del paradigma elegido para investigar, de la teoría empleada para recoger y analizar los datos y para interpretar los resultados, y del contexto en donde se lleva a cabo la indagación; *las categorías, explicaciones e*

interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de las teorías previas (la teoría ilumina, pero no determina la emergencia de categorías, por caso); el objetivo es *la teorización de las prácticas de vida*, con ello, se entiende a la *teorización como un acto de comprensión*.

En este orden de ideas, el estudio fenomenológico del escuchar áulico partió de la concepción de éste como un acto intencional (*noesis*) al que le corresponde la escucha como objeto intencional (*noema* o *cogitatum*). El escuchar y la escucha así entendidos y puestos en circulación en la experiencia de la conversación pedagógica de aula revelaron una intencionalidad en los sujetos educativos que la vivencian: se escucha con un propósito, como también hay propósito en la desescucha; y tales intencionalidades permitieron acceder a su sentido.

Para dar cierre a este inciso, se reitera en la salvedad del párrafo inicial, relacionada con la imposibilidad de ubicar acá una exposición amplia del lenguaje de la fenomenología; pero, también, se sustenta esto en la opinión de Monticelli (2002), quien advierte lo siguiente:

La ventaja principal para el lector es quizá que de esta forma nos ahorramos los preliminares metodológicos. Y es también una ventaja en sí, no porque el método no sea importante en fenomenología, sino porque lo es demasiado como para que nos detengamos en describirlo en lugar de practicarlo (p. 41).

Con estas palabras se establece el compromiso de que tanto en la recolección de la información como en su tratamiento, se siguieron procedimientos rigurosos.

Finalmente, cabe reiterar que la hermenéutica reflexiva comparte puntos de encuentro con la gran tradición fenomenológica, pero específicamente fue la primera la que acompañó el decurso metodológico de la tesis, en virtud de que su proponente, la investigadora chilena Teresa Ríos Saavedra, hace de esta una adaptación metodológica original que cumple con los requerimientos de un proceso científico en investigación educativa. Dicha propuesta se presenta en el siguiente acápite.

3.2.2 Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social: La propuesta de Ríos Saavedra. Como se dijo en el epígrafe anterior, el presente trabajo acogió la síntesis creativa elaborada por Ríos (2013), en su obra titulada *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*, que se gesta a partir de su experiencia metodológica de su investigación doctoral denominada *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos*

*de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar*⁷⁷.

Para Ríos (2013, p. 18), “El trabajo hermenéutico consiste en un esfuerzo interpretativo que se lleva a cabo en un proceso que implica dar un salto comprensivo desde una interpretación que Ricoeur llama ingenua o superficial a una interpretación crítica o profunda”. Esto implica pasar de la liberación ricoeuriana del texto a la liberación freiriana del oprimido, teniendo presente que lo segundo, como acción liberadora “requiere de un momento consciente y volitivo potenciado por una reflexión crítica” (p. 19).

Ahora, como lo afirma Ríos (2005, p. 51), la hermenéutica reflexiva puede constituirse en “un nuevo estilo de investigación cualitativa el cual ofrecería una convergencia que complementa los aportes de otras investigaciones que abordan las problemáticas emergentes en el sistema educativo”. Tal estilo, circunscrito en el enfoque comprensivo interpretativo que ofrece la hermenéutica, consiste en “una articulación entre la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur y la antropología hermenéutica de Clifford Geertz, cuyo puente es un método reflexivo fenomenológico inspirado en la *actitud fenomenológica*, de Alfred Schutz” (Ríos, 2005, pp. 51, 66). Y agrega Ríos (2005, p. 51): “Esta combinación de elementos abre un camino develador de sentidos que permanecen encubiertos en las acciones y los discursos de los sujetos investigados”.

Ríos deja claridad al considerar que la hermenéutica

no es una metodología ni un instrumento sino una *filosofía de la comprensión*. Es decir, es una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación. Esta vía supone una toma de decisión de cómo mirar ciertos problemas que se presentan en el espacio escolar, desde el supuesto fenomenológico de la condición lingüística de la experiencia humana (p. 52).

En estos sentidos, en la investigación del fenómeno del escuchar, se buscó hacer un análisis desde una hermenéutica de la escucha en el aula de clase como práctica lingüística y social humana. Se trató, pues, como expresa Magendzo (en el prólogo de Ríos, 2013, p. 9), de “rescatar al estudiante como sujeto histórico desde sus propios relatos”, y, obviamente, rescatar al docente en el mismo sentido. Téngase presente que, acorde con Zemelman (2002, p. 9), se entiende por sujeto histórico “aquel capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad”; para lo cual es necesario asumir que las

⁷⁷ Tesis consultada personalmente por el investigador durante la realización de la pasantía académica internacional, aplicada en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de Santiago de Chile, sede laboral de la tutora, doctora Teresa Ríos Saavedra. La tesis mencionada reposa en la Biblioteca de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica, Sede San Joaquín, en Santiago de Chile.

elaboraciones cognoscitivas que realizan los sujetos educativos se dan desde su condición de transitoriedad y finitud.

Volviendo a la propuesta de la Hermenéutica Reflexiva de Ríos, ella toma, primeramente, de Ricoeur la postura de análisis que va más allá de lo estructural⁷⁸ de los textos – siendo importante y necesario pasar por el análisis estructural de los textos –, para indagar por “la comprensión de aquello de lo cual se habla que nos abre al mundo del texto” y que, según Ríos (2005, p. 57) permite una aproximación al “mundo de los trayectos posibles de la acción real” desplegada por los sujetos de la interacción comunicativa. Y siendo la acción humana un cuasitexto para Ricoeur, ésta llega a ser “una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de posibles lectores” (p. 57). En consecuencia, “acercarse a los sujetos significa introducirse en el mundo de sentidos que se expresa en éstos a través de sus acciones” (p. 57). Por esto, en la presente investigación interesó analizar no solo los relatos sino las acciones de los sujetos de la escucha en el aula de clase, porque esas acciones como la actitud de escucha o de desescucha de estudiantes y docentes develaron contenidos significativos de su estar en el mundo educativo.

En segundo lugar, Ríos toma de Geertz, quien se complementa en el plano teórico con Ricoeur, el concepto de *descripción densa*⁷⁹, para el tratamiento de las conductas humanas. Para Geertz, una conducta humana ha de entenderse como “... acción simbólica, acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música, significa algo... (p.91)”⁸⁰; pero, continúa argumentando Ríos, como no se puede tener acceso directo al hecho social que enmarca las conductas, hay que acoger la idea de Geertz (2003, p. 32) de que “no es necesario saberlo todo para comprender algo”⁸⁰. Esto fue particularmente importante para el estudio del fenómeno del escuchar, visto que pareciera aplicarse la expresión *verba volant, scripta manent*, que hubiese obligado a congelar en transcripciones todo lo sucedido en el aula de clase, para volver al texto, al hecho relatado. Esto

⁷⁸ El aspecto estructural fue obviado por el investigador, por razón del análisis detallado que exigió el modo fenomenológico. Esto para evitar redundancia de información en esta parte del trabajo.

⁷⁹ Esta expresión fue introducida por el filósofo Gilbert Ryle con el fin de superar la descripción superficial de una conducta humana, pues una descripción densa va más allá de aquella, explicando tanto el comportamiento como el contexto y lo cultural o significativo de una conducta. Esto es importante en la presente investigación, pues la actitud de escucha, como acción humana, se enmarca en un contexto cultural (la vida en el aula), en el que adquiere su significación. Geertz toma de Gilbert Ryle el concepto de “descripción densa”, cuyo sentido es el de una interpretación más allá de lo superficial y aparente, “cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada”.

⁸⁰ Relacionado con este aserto está la idea de que toda experiencia personal está inmersa en la experiencia común que comparten los individuos de una comunidad determinada, micro o macro. Por tanto, lo que le pasa a un ser humano es susceptible de réplica en otros o en la comunidad entera. Esto hace que exista el individuo-especie.

se obvió elaborando conjeturas significativas que permitieron la descripción densa de lo observado.

Y en tercer lugar, dado que la propuesta de Geertz, presenta debilidades metodológicas para lograr la descripción densa, Ríos acude al sociólogo Schütz, quien le ha permitido proponer el concepto de *observación reflexiva*, a partir del concepto de *actitud fenomenológica* que este autor ha aplicado a la investigación social. Acorde con Ríos (2005, p. 62), Schütz, basado en Husserl, entiende el método “como una actitud de la conciencia que se traduce como una manera particular de cuestionar el problema de investigación”; se trata de una actitud fenomenológica “que se traduce en un estado de actividad reflexiva de la conciencia que representa el modo de la actitud científica” (p. 63). Y agrega Ríos (2005):

Al cuestionar la validez de la realidad en cuanto a su significado y su sentido, la actitud frente a ésta cambia puesto que ese mundo que hasta allí no le planteaba dudas se comienza a mostrar de una forma diferente y requiere una mirada nueva, es decir, demanda ojos nuevos (p. 63).

Lo anterior, aplicado al estudio de la escucha y de la actitud de escucha se cumplió en la medida en que el proceso de análisis de la información recogida exigió un distanciamiento de las primeras miradas y juicios —que ya fueron desinteresados—, resultado de las observaciones y de las entrevistas, con el fin de alejarse de la actitud natural y aproximarse a la actitud desinteresada, que aseguró una descripción densa del fenómeno del escuchar en el aula de clase, y a la actitud fenomenológica que permitió su interpretación crítica.

En suma, para el desarrollo del diseño metodológico basado en la hermenéutica reflexiva, se siguieron tres etapas generales *imbricadas*: primera, aplicación de la propuesta hermenéutica reflexiva de Ricoeur (2002): la acción significativa considerada como texto (en la observación) y la congelación del habla mediante la escritura (en la entrevista); segunda, articulación metodológica desde la hermenéutica hasta la antropología de Geertz (1973): la descripción densa (interpretación y comprensión de los sujetos); y tercera, aplicación del método reflexivo del sociólogo Schutz (2003): actitud fenomenológica y reducción fenomenológica como actividad reflexiva de la conciencia, propias de la actividad científica.

Cada una de las tres etapas está conformada por el seguimiento escrupuloso de pasos que aseguraron un proceder sistemático, en la vía de comprensión cabal del fenómeno en estudio: la escucha áulica, en este caso.

Hasta aquí esta presentación de lo que es el estilo de análisis cualitativo, denominado *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social* que propone Ríos, y que se empleó para el análisis y la interpretación de la información y la producción de conocimiento.

3.3 Técnicas de recolección y de análisis de la información

En virtud de estar en el marco del enfoque cualitativo, esta investigación utilizó métodos cualitativos tanto para la recolección como para el análisis. Para la recolección, se aplicaron las técnicas de observación y de entrevista. Para el análisis de la información cualitativa, se empleó la *Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social*, propuesta por Ríos (2013, 2005), quien integra la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, la antropología hermenéutica de Geertz y la denominada actitud fenomenológica de Schütz, y la triangulación.

Para los propósitos de este trabajo y de esta sección, la *unidad de análisis* es el sentido de la escucha y de la experiencia de escucha de estudiantes y docentes; la *unidad de observación* son los grupos clase y sus docentes del área de Lenguaje de cuatro instituciones educativas públicas de Tunja que otorgaron el permiso para la inmersión en el campo. El criterio de selección correspondió a la accesibilidad del investigador, generada por su asignación académica de asignaturas con componente de práctica pedagógica extramural (Didáctica de la Lengua Materna, Práctica I de la Lengua Materna y Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, ubicadas en los semestres octavo, noveno y décimo, o final, de la Licenciatura en Idiomas Modernos, de la UPTC). El estudio diagnóstico y la observación se llevaron a cabo en todas, y para la aplicación de la entrevista se fijaron dos, una académica y otra técnica, cuyos criterios de selección obedecieron tanto a la asignación académica y a la distribución y ubicación de los asesores pedagógicos del programa referido, como al carácter itinerante de la labor de las asesorías pedagógicas del investigador a los grupos de maestros en formación del programa mencionado, y a la orientación del doctorado acerca de las dificultades de la extensión poblacional y el monto de la información para su posterior sistematización. Lo anterior acaeció durante el segundo semestre académico de 2013 y los correspondientes a los años 2014, 2015 y 2016.

Por su parte, la *unidad de información* fue la muestra de observación y la muestra de entrevista de estudiantes y docentes. En cuanto este concepto, vale traer a colación lo enunciado por Barriga y Henríquez (2011):

... la Unidad de Observación pasa a ser el caso concreto, representante de la categoría

analítica de interés, sobre el cual efectivamente deseamos realizar observaciones, independientemente de la fuente (Unidades de Información) de donde provenga la información desde la cual construimos dicha observación. Vale destacar que en muchos casos de investigación social, la Unidad de Información y la Unidad de Observación son los mismos elementos, sin embargo, esto no quita que, a nivel conceptual, cumplan diferentes roles (por un lado son los interpelados, y por otro son aquellos sobre los que se interpeló. (p. 65).

Como puede colegirse, en este estudio la información proveniente de la técnica de observación se extrajo de los grupos clase a los que el investigador tuvo acceso, y la información procedente de la técnica de entrevista se derivó de la muestra de sujetos (estudiantes y docentes) que fueron interpelados.

Sentadas las anteriores aclaraciones, se pasa en seguida a la explicación específica de cada una de las técnicas.

3.3.1 Técnicas de recolección.

3.3.1.1 La observación. En el marco de la investigación de orientación hermenéutico reflexiva y fenomenológica, esta técnica es de rigurosa aplicación dadas sus bondades para el despliegue de la actitud natural y la aproximación a la epojé o “puesta entre paréntesis” de la realidad educativa en estudio. Complementariamente, fue favorable su aplicación debido a la condición del investigador como asesor de práctica pedagógica, lo que le permitió la experiencia directa y permanente con los grupos clase, en las instituciones educativas que conformaron la población y la muestra. Pero, obviamente, esto no habría sido suficiente si no se hubiese tenido presente lo afirmado por Einstein (citado por Watzlawick, 2003, p. 59) acerca de que “es la teoría la que determina lo que podemos observar”; también, la siguiente orientación de Osorio (2015a, p. 10): “Entre los hechos del mundo y la actividad de conciencia en el modo del conocer, media la observación fenomenológica. Lo cual quiere decir que no basta “estar ahí” para captar mágicamente el mundo de la vida”. Igualmente, viene a propósito el aserto de Luhmann (1996) acerca de que toda experiencia de observación es al mismo tiempo una construcción de sentido, ya que en el momento de la observación acaecen procesos de interpretación por parte del observador. Precisamente a esa actitud reflexiva frente a las acciones observadas es lo que Schütz denomina la “actitud desinteresada”, que es una forma de la actitud fenomenológica y la actitud científica. Con la anterior muestra bibliográfica, se quiere indicar que antes de iniciar el proceso de la observación de ambientes de aula fue preciso hacer un agotamiento de una literatura

acerca de esta técnica.

En consecuencia, vistos el interés y la necesidad que se dieron de aplicar la observación fenomenológica, es preciso describirla en detalle, de manera que cobre sentido lo que se muestra en los resultados, puesto que la información recogida a través de esta técnica constituye fuente de *evidencia*, y porque la fenomenología es, a la vez, una manera de ver la realidad.

Según Hernández et al. (2010, p261), “este método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías”. Filosóficamente, la observación es la percepción de información que puede realizarse con la intervención de cualquiera de los sentidos. Desde otras vistas, y para los propósitos de esta investigación, este método consistió en examinar, a través de la experiencia visual directa, *in situ*, acciones concretas relacionadas con la escucha y la actitud de escucha que fueron registradas en los instrumentos dispuestos para la recolección: diario de campo, grabaciones de audio, grabaciones de video, guía de observación de la actitud de escucha, guía de observación de clases.

Como técnica de investigación cualitativa la observación sirvió para efectuar exploraciones, descripciones, comprensiones, identificaciones y generación de hipótesis sobre los ambientes de aula.

Cuando se realizó la observación, entraron en interacción los siguientes aspectos: lo físico-motor, lo intelectual, lo personal-social y lo emocional. Por esto, al igual que el escuchar se da con los oídos que la cultura le ha posibilitado a un individuo escuchador, también, la observación se dio con los ojos de la cultura (con la mirada) apropiada por el investigador. Pero, además, como expresa De Monticelli (2002, p. 15):

En fenomenología se ‘ve’ también con los oídos y con todos los demás sentidos, con las manos, con toda la carne y, luego, con la inteligencia (cuando hay que *ver* estructuras, elementos invariables, objetos abstractos, relaciones); y, naturalmente, con el corazón (sentir el valor de las cosas, personas, situaciones, percibir emociones, estados de ánimo, sentimientos de los demás).

La razón de lo dicho por la autora, radica en que la observación es una forma de la percepción, y esta es intersensorial.

Ahora, haciendo uso de lo propuesto por diferentes autores acerca de la tipología de la observación cualitativa, se presenta a continuación la caracterización de la que se empleó en esta

investigación, dejando por descontado que fue de orientación fenomenológica, lo cual significa que el observador se mantuvo en *epojé* como “neutralización de la apercepción del mundo” (San Martín, 2009, p. 118), o con *actitud desinteresada* o *entre paréntesis*, para alcanzar adecuados niveles de “objetividad”. En esto fue preciso tener en cuenta que hermenéuticamente se parte de pre-comprensiones, por lo que la interpretación se hizo, como lo deja ver Ricoeur (2003, p. 10), tomado “prestados los modos de comprensión disponibles” de la época presente, pues el sujeto observador es un sujeto cultural inserto en la trama de significados de la comunidad que habita. Y aunque pareciera haber una contradicción entre *epojé* y pre-comprensiones, Beuchot (2003) deja claridad en esto al aportar una solución al problema con su hermenéutica analógica, la cual hace de la prudencia el término medio para alcanzar un equilibrio dinámico entre la subjetividad y la objetividad; para esto, el observador se hizo consciente del contexto en el que operaba y de sus propios propósitos. Esto implicó, volviendo a Ricoeur (2003, p. 11), hacer de la comprensión más que un modo de conocimiento, un modo de ser (acorde con las posibilidades de este modo de ser del mismo investigador).

Así pues, primero, fue *observación directa* en virtud de que el investigador tomó registro de la información *in situ*. Para esto, asistió a los encuentros pedagógicos de los grupos-clase que conformaron la muestra de estudio. De este modo, el papel del observador cualitativo fue de participación pasiva (estuvo presente, pero no interactuó con los estudiantes ni con los docentes); sin embargo, se dieron momentos *émicos* (desde dentro de la cultura áulica) y momentos *éticos* (desde fuera de la cultura áulica, desde los marcos teóricos del investigador).

Segundo, fue *no participante* porque el investigador no intervino en las actividades que realizaban los docentes y los estudiantes en el aula; solamente, se ubicó en un lugar del aula que le permitiera tomar nota de lo que ahí sucedía, en relación con la actitud de escucha de los sujetos educativos. Vale Aclarar que en el aula estaban docente titular, docente practicante y asesor (el investigador), y que los estudiantes de las instituciones educativas observadas están acostumbrados a la presencia de este último, pues permanentemente reciben la visita de asesores de distintas áreas, de distintas universidades que ubican docentes practicantes de último semestre de sus programas de formación.

Tercero, fue *estructurada o sistemática* pues se apoyó en el uso de elementos técnicos para la recolección de la información, específicamente, la guía de observación de la actitud de escucha, la guía de observación de clases, grabadora de audio, videocámara y diario de campo.

Cuarto, fue observación *de campo*, visto que se llevó a cabo en el aula de clase, que para el caso fue el espacio real donde ocurrieron los hechos de escucha o evento de estudio.

Y quinto, fue de la modalidad *individual*, dado que cada sesión de observación la registró solamente el investigador.

Para el procedimiento de ingreso al ambiente y registro de observaciones, se tuvo en cuenta lo propuesto por Hernández et al. (2010, pp. 374-383, 411-418)⁸¹.

Ahora, en lo atinente al procedimiento para la observación, se siguió esta secuencia de pasos:

1. Determinación del fenómeno o evento de observación: la actitud de escucha de los estudiantes y docentes en el aula de clase.

2. Determinación de los objetivos de la observación:

- Registrar información primaria que deje ver el comportamiento de la actitud de escucha de los estudiantes y los docentes en el aula de clase.

- Registrar información de primera mano que permita develar los sentidos que le confieren a la experiencia de escucha áulica, tanto estudiantes como docentes.

3. Determinación de la forma como que se iban a registrar los datos: previo al registro, se siguió el debido protocolo ético de la investigación con personas; por tanto, se solicitaron los debidos permisos a rectores y docentes (ver Anexo F) y se aplicaron los consentimientos informados (Anexo J). Con base en lo anterior, el investigador planeó registrar la información simultáneamente al hecho de observación en el aula. Las anotaciones en borrador se hicieron durante las sesiones de observación, y se pasaron al diario de campo justo después de cada evento (ver Anexo K).

4. Observación cuidadosa y crítica: la labor de observación estuvo basada no solamente en orientaciones metodológicas, sino en el cuerpo teórico expresado en el marco referencial, lo cual le otorgó el rasgo de observación científica. El acto de observar así, no fue un ejercicio ingenuo sino rigurosamente planeado. Téngase presente que la fenomenología es una ciencia del rigor, del detalle, y que se han superado las distancias entre hermenéutica y objetividad científica, por lo menos en Beuchot (2003), ya referido en líneas anteriores, con la hermenéutica analógica.

⁸¹ En estas páginas, los autores hacen una exposición de cómo ha de ingresar el investigador en el ambiente, cómo ha de realizar las anotaciones en el diario de campo, y cómo ha de llevar a cabo las observaciones.

5. Registro de los datos observados: durante cada una de las sesiones de clase observadas, el investigador fue tomando atenta nota en la guía de observación de la actitud de escucha y en la guía de observación de clases; también registró información mediante grabación de audio y de video de algunas sesiones de observación

6. Análisis e interpretación de la información: se previó que la guía de observación de la actitud de escucha incluyera aspectos propios de un análisis e interpretación inmediatos de lo observado.

7. Elaboración de conclusiones: Igualmente, se aseguró que la ficha de observación tuviera el aspecto de las conclusiones resultantes del análisis y la interpretación.

8. Elaboración del informe de observación: este paso corresponde a lo que se presenta en la sección de resultados de la información recogida mediante la técnica de observación, en el capítulo correspondiente.

Finalmente, cabe aclarar que la guía o formato de observación que se empleó para la recolección de los datos fue elaborada a partir de las aportaciones teóricas relacionadas con el estudio de las actitudes y con la síntesis de los elementos indicados por Willig, Anastas, Rogers y Bouey y Esternberg, citados por Hernández et al. (2010, p. 412).

La ficha de observación contiene al mismo tiempo una escala de valoración de los indicadores de la actitud de escucha, componente que permitió ir conformando el perfil de actuación en cada grupo clase (ver Anexo G).

Luego de la anterior caracterización de la técnica, procede enseguida a dar cuenta de los niveles de lengua observados y de la manera como se determinó cuáles sesiones de clase observar y registrar. Los dos aspectos obedecieron, como se expresó supra, a las condiciones de accesibilidad del docente investigador a las instituciones educativas, a la asignación académica semestral del docente investigador, a la dinámica itinerante de la labor de asesoría pedagógica puesto que en cada semestre de los grupos clase asignados para las prácticas extramurales algunos se mantuvieron, pero otros salieron de escena. Esto permitió que se tuviera la oportunidad de observar un mayor número de grupos y de asegurar la observación de todos los niveles de clases de lengua, ya que se hizo un recorrido por la generalidad de los grados de la secundaria (de sexto a undécimo), durante los años de observación (ver Anexos B y G). De esta manera la unidad de observación tuvo un comportamiento dinámico y enriquecedor para los propósitos de la investigación.

3.3.1.2 La entrevista. Dada la importancia que tuvo esta técnica para este estudio, es menester presentar acá los aspectos relacionados con su conceptualización y epistemología, los compromisos éticos, su planificación, su realización, el aseguramiento de su calidad, el proceso de transcripción, el procedimiento de análisis y validación y generación del conocimiento.

Se consideró uno de los métodos más eficaces para recoger información en la investigación cualitativa. Se seleccionó este método por su flexibilidad en la recolección de información “con propósito”. Se tuvo en cuenta que su aplicación requería de conocimientos teóricos y práctica. Así lo expresa Roulston (2010):

Es crucial para los investigadores cualitativos contar con una comprensión de y una capacidad para teorizar sobre la aplicación de entrevistas cualitativas para tratar los problemas de investigación de las ciencias sociales, y sobre las relaciones de investigador inherentes a cada estudio de investigación". [...] teorizar significa considerar los problemas relevantes y las implicaciones para el diseño de la investigación, relacionados con lo que los datos de las entrevistas pueden decirnos sobre un tema específico; cómo se generan los datos de las entrevistas; quién es el entrevistador en relación con el tema de investigación y los participantes del estudio; cómo los supuestos teóricos subyacentes al diseño de la investigación se relacionan con el análisis, la interpretación y la representación de los datos; y, por último, cómo se juzgará la calidad del informe final en un campo particular de investigación. (p. 3).

Y agrega:

Las entrevistas vistas como una mera secuencia de preguntas seguidas de respuestas -un medio transparente de respuesta estímulo para recolectar datos, opiniones y creencias- y el no entender la compleja naturaleza de la interacción entre entrevistadores y entrevistados, puede llevar al investigador a generar datos que no soporten sus preguntas de investigación. (p. 4). (Traducción nuestra).

Lo anterior, llevó al investigador a realizar una averiguación exhaustiva de los tipos de entrevista para asegurar la determinación del más favorable a los propósitos de esta indagación cualitativa de estilo hermenéutico reflexivo. El resultado fue la elección de la *entrevista semi-estructurada del mundo de la vida*, propuesta por Kvale (2011). Esta clase de entrevista no solo es cualitativa, sino de base fenomenológica, lo que garantizó una coherencia de la estructura metodológica de la tesis. Al respecto, dice este autor:

Una entrevista semi-estructurada del mundo de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de

obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un enfoque y una técnica específicos. (p. 34).

En cuanto al concepto general de entrevista se acogieron dos orientaciones: lo propuesto por Morgan y Cogger (citados por Grados y Sánchez (1975): “Una entrevista es una conversación [un ejercicio de escucha mutua] con propósito. Es un proceso interactivo que involucra muchos aspectos de la comunicación que el simple hablar u oír, como ademanes, posturas, expresiones faciales y otros comportamientos comunicativos” (p.53), y lo expresado por Kvale (2011):

la entrevista es una conversación en la que el conocimiento se construye en y mediante una relación interpersonal, con autoría y producción compartidas por el entrevistador y el entrevistado. El problema decisivo no es si dirigir o no, sino saber adónde dirigen las preguntas de entrevista, si dirigen a conocimiento nuevo fidedigno y que valga la pena (p. 120).

En lo particular, la entrevista semi-estructurada del mundo de la vida la define Kvale como “una entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (p. 30). Como entrevista cualitativa que es, se convirtió en “un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p. 32).

Se tuvo presente que en las entrevistas cualitativas “la precisión en la descripción y la rigurosidad en la interpretación del significado se corresponden con la exactitud en las mediciones cuantitativas” (p. 35), perspectiva que alentó la objetividad del estudio.

Se escogió de la clase semiestructurada, en virtud de que, según Hernández et al. (2010, p. 418), “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)”. O como lo dice el mismo Kvale (2011, p. 34): “Es semi-estructurada: no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado”. Así, constituyó una conversación más formal que informal, puesto que

se determinó con antelación la información general que se quería recolectar. Esto en la perspectiva del rigor propio de la metodología hermenéutico fenomenológica.

Epistemológicamente, la entrevista aplicada se caracterizó por la asimetría de poder entre entrevistador y entrevistados/as (“no es un diálogo igualitario entre compañeros iguales”), por el establecimiento de una conversación profesional que implicó una “conciencia metodológica de los tipos de pregunta y una atención crítica a lo que se dice”. Se aspiró a la producción de un conocimiento interrelacional, haciendo “énfasis en el contexto local, en la construcción social y lingüística” de la realidad en estudio (la experiencia de escucha); por ello, la entrevista aplicada tuvo acceso a las narraciones *in situ*, para optimizar la negociación de sentidos y significados del mundo vivido por estudiantes y docentes. Esto tuvo verdaderas implicaciones prácticas para el ejercicio de indagación.

De otra parte, se atendió a los protocolos éticos de la investigación con personas. Para esto, se llevó a cabo el proceso de consentimiento informado a padres de familia y a los mismos estudiantes, por ser menores de edad (ver Anexo J). Con las docentes⁸², se estableció el diálogo previo y las orientaciones metodológicas para la realización de la entrevista. En todo caso, se garantizó la confidencialidad de los sujetos, con la respectiva codificación, de manera que cada entrevistado quedó como anónimo.

En lo atinente a la planificación de la entrevista, se atendieron las siete etapas propuestas por Kvale: organización temática, diseño, realización de la entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe (p. 62). Enseguida se da a conocer cómo fue su diseño puesto que los demás asuntos se ubican en otros lugares de este mismo apartado.

Luego de los gajes propios del oficio de diseño de una entrevista cualitativa, se consolidó un cuestionario de doce *preguntas legítimas*, en el sentido planteado por Von Foerster⁸³ (citado por Novara, 2003, p. 71). Los temas de cada pregunta se fueron dando en lo extenso del desarrollo de la investigación misma; por ejemplo, varias preguntas se redactaron a partir de lo

⁸² Cabe aclarar que en las cuatro instituciones educativas en las que se llevó a cabo la observación, el conjunto de docentes del área de lenguaje correspondieron a mujeres. Esta es una tendencia que se ve en los grupos semestrales de las carreras Idiomas Modernos y Lenguas Extranjeras, en la Uptc, institución que forma la mayor parte del cuerpo profesoral local y regional. Después del cierre por saturación de información, el investigador tuvo que asesorar en una institución educativa diferente y salvo un maestro, las demás eran mujeres. La observación de las clases de este maestro no presentaron diferencias dramáticas que motivaran una variación en los análisis.

⁸³ Von Foster considera que las ‘preguntas legítimas’ son “aquellas para las cuales no tenemos todavía una respuesta, y las ‘preguntas ilegítimas’, que son aquellas de las que ya conocemos la respuesta”. En este contexto, las preguntas de la entrevista buscaron ser auténticas, ya que eran, obviamente, preguntas de indagación.

que la técnica de observación de clases fue mostrando, pues se fue tomando nota de los aspectos que determinaban o influían más en la actitud de escucha o desescucha de los sujetos educativos. De esto, más la revisión bibliográfica sobre el fenómeno de la escucha se consolidó el cuestionario. Se exceptúan dos preguntas –la 6 y la 7–, que fueron propuestas para crear una zona de distensión humana, previendo algún nivel de estrés de los estudiantes entrevistados; a los docentes no se les dirigieron estos dos interrogantes.

Los diez temas son: el gusto por el estudio y por la enseñanza, la realización efectiva de temas/actividades en relación con la escucha en el aula, la escucha de los otros, la escucha propia, la interacción-conversación en el aula, cuerpo presente y mente ausente en clase, el rendimiento académico, la disciplina en el aula, las relaciones interpersonales en clase, y el silencio y el ruido en el aula. El cuestionario fue puesto en la guía de entrevista, a manera de tabla encabezada por la pregunta y el objetivo principal de investigación, y por la pregunta y objetivo específicos 1. Junto a cada pregunta general se ubicaron las segundas preguntas (para desmenuzar la pregunta general) y el horizonte de búsqueda para otorgar coherencia y proyección de cada interrogante respecto de las necesidades de información para dar respuesta a las preguntas de investigación (ver Anexos H e I).

En el cuestionario se previó que unas preguntas sirvieran para aclarar el significado de las respuestas de otras, con el propósito de facilitar la validación de las interpretaciones. Así, la pregunta 1 (gusto por el estudio) del cuestionario de estudiantes se puede cotejar con las respuestas a la pregunta 9 (rendimiento académico). En general, se buscó que unas respuestas validen a otras, porque en la vida práctica lo que puede hacer feliz a un estudiante mientras está en el aula de clase puede ser contradictorio con otra idea de otra respuesta. En el caso de las docentes habría sido contradictorio que afirmaran que en sus clases no hay indisciplina si lo que causa los llamados de atención es la continua charlatanería o el uso inapropiado y constante de los celulares durante el desarrollo de las clases.

Como se indica en la población y la muestra, la entrevista se aplicó a nueve estudiantes y cinco docentes; no obstante, la recomendación de la metodología de base fenomenológica, como lo es la hermenéutica reflexiva, es llevar a cabo entrevistas con número más reducido de informantes, dadas las exigencias de tiempo y esfuerzo que causa la transcripción y la sistematización de la información colectada. El investigador considera que la saturación de la información se satisfizo plenamente en los dos grupos de entrevista.

En suma, frente a la planificación de la entrevista, se tuvo en mente el siguiente criterio de Kvale (2011):

Cuanta más atención se preste a las etapas previas a la entrevista, las de organización temática y diseño, mayor es la posibilidad de producir entrevistas de calidad. Y cuanto mayor sea la calidad de las entrevistas, más sencillas serán las etapas posteriores a la entrevista de transcripción, análisis, verificación e informe, y más probable es que una investigación con entrevistas lleve a un conocimiento nuevo significativo (p. 77).

Para la etapa de realización de la entrevista, lo primero que se hizo fue organizar un cronograma, previamente acordado con los estudiantes y docentes que aceptaron ser entrevistados. En cada institución educativa se asignaron los lugares para llevarlas a cabo. Sin embargo, el sitio resultó ser más bien itinerante, dadas las diversas necesidades de ocupación del sitio programado.

El criterio de apoyo para esta etapa fue el siguiente:

Cuanto más espontáneo sea el procedimiento de la entrevista, más probable es que se obtengan respuestas espontáneas, vivas e inesperadas de los entrevistados. Y, por otra parte, cuanto más estructurada sea la situación de entrevista, más fácil será la estructuración conceptual de la entrevista por un análisis posterior (Kvale, 2011, p. 85).

El investigador buscó dar cumplimiento a los criterios de la cita, lo cual puede confrontarse con la revisión de los Anexos L y M, correspondientes a las grabaciones de audio y de video de las entrevistas. En estos puede verse el esfuerzo que se hizo por lograr una ambiente de confianza y respeto a cada entrevistado/a, lo mismo que un clima agradable y de buen humor.

En lo que atañe al aseguramiento de la calidad de la entrevista, se caminó hacia el ideal de la entrevista de Hamlet: poder interpretarse, validarse y comunicarse (Kvale, 2011, p. 109-110).

También se activaron los siguientes criterios de calidad para una entrevista:

- La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado.
- Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas de los sujetos, mejor.
- El grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica.
- La entrevista se interpreta en gran medida durante la propia entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista.
- La entrevista “informa por sí misma”, es una historia independiente que apenas requiere

explicaciones adicionales. (Kvale, 2011, p. 111).

Así mismo, estos indicadores de calidad se complementaron con la claridad de que el asunto va más allá del oficio de entrevistar, ya que esta técnica extiende exigencias de orden epistemológico, metodológico y ético. Por esta razón, el proceso de preparación y realización fue una tarea de largo aliento, puesto que el fin era la búsqueda de nuevo conocimiento y la garantía del nivel de generalización que aspira esta tesis doctoral.

En lo tocante a la transcripción de la entrevista, se buscó, primero, asegurar la calidad de las grabaciones de audio y de video, materia prima del proceso. Se emplearon los dos formatos para prever cualquier fallo en uno de los recursos tecnológicos, asunto que efectivamente se presentó, sin ocasionar perjuicio alguno, pues lo que no se recogió en la grabadora de audio, quedó en la videocámara.

Para la transformación de la conversación cara a cara a la versión de texto escrito, se buscó el cumplimiento de los dos criterios esenciales, según Kvale (2011, p. 125): primero, “que, de hecho, se haya grabado”, y segundo, “que la conversación grabada sea audible al transcriptor”. No obstante lo anterior, algunas entrevistas registraron los sonidos propios de la vida escolar como timbres de cambio de clase, pitos por el paso de carros, vocerío del recreo o de la clase de Educación Física, y conversación de personal escolar cerca del lugar de la entrevista. Sin embargo, no afectaron dramáticamente la audición de los registros.

Dado que no se trataba de un análisis del discurso o de una etnografía del habla, la transcripción no empleó algún sistema especial de símbolos. De otra parte, sí se inició la transcripción con apoyo de un programa de traducción de voz, pero, a la postre, se tuvo que emplear la técnica manual, para garantizar que cada palabra, expresión y, en general, toda la entrevista fuera escrupulosamente transcrita. Esto puede apreciarse en los Anexos N y Ñ, correspondientes a los textos de la transcripción de las entrevistas. Además, se tuvo especial cuidado en la aplicación de la puntuación, para lograr el sentido más fiel acorde con la entonación, la duración, los silencios y las repeticiones. Este esfuerzo, buscó asegurar la fiabilidad y la validez de las transcripciones.

El criterio básico tenido en cuenta para la transcripción fue formularse la pregunta “¿Qué transcripción es más útil para los propósitos de mi investigación?” (Kvale, 2011, p. 130), cuya respuesta llevó a la decisión de mantener la fidelidad al texto grabado, con mínimas transformaciones literarias, en donde fuera realmente necesario, para cumplir la recomendación

de presentar el texto transcrito como le hubiera gustado al entrevistado el ser leído.

Los demás aspectos relacionados con la transcripción se encuentran en el capítulo de resultados, para acatar la orientación metodológica de describir cómo se hizo el tratamiento de la información.

Finalmente, en lo atinente al procedimiento de análisis y a la validación y generación del conocimiento mediante la entrevista, se empleó la Hermenéutica Reflexiva, propuesta por Ríos (2013), aspecto que se encuentra expuesto en el inciso precedente (3.2.2) y siguiente (3.3.2), y en el análisis de resultados de la información obtenida mediante la técnica de entrevista (4.2.1 y 4.2.2).

Como puede verse, las anteriores técnicas cualitativas fueron pertinentes para el tipo, cantidad y calidad de la información que se requería para dar cuenta del fenómeno del escuchar y de la actitud de escucha lingüística en el contexto del aula escolar. Se puede afirmar que tanto en la recolección de la información mediante la técnica de observación como en la aplicación de la entrevista, se da noticia de la validez de lo recogido, mediante el soporte evidencial (confirmación por los hechos) incluido en el archivo de anexos.

3.3.2 Técnicas de análisis e interpretación de la información: La Hermenéutica Reflexiva y la triangulación. Para el interés de esta investigación, las técnicas de análisis e interpretación de la información se fundamentaron en los siguientes consideraciones: primera, con base en Hernández et al. (2010, p. 439), se puede asumir que “en la investigación cualitativa, la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o coreografía propia de análisis”; y segunda, acorde con Coffey y Atkinson (2003, p. 7), “el análisis entonces, no es la última fase del proceso de investigación sino que debe verse como parte del diseño de la misma y de la recolección de los datos”. Además, según estos autores,

el análisis se refiere a una manera bastante especializada de transformar los datos, más que ser un término global. El análisis, en este contexto, es el proceso por medio del cual el investigador expande y extiende los datos más allá de la narración descriptiva. [...] Entonces, el análisis es al mismo tiempo cauteloso y controlado y también, según Wolcott, estructurado, formal, limitado, sistemático, fundamentado, metódico, particular, cuidadosamente fundamentado y sereno (p. 11).

Con tales consideraciones, se llevó a cabo el proceso analítico, toda vez que la “actitud

desinteresada”, propia de la postura fenomenológica⁸⁴, exigió al investigador derivar en estado permanente de suprema alerta, dada la complejidad del objeto de estudio –la experiencia de escucha- originada por la multidimensionalidad de su naturaleza y el carácter interdisciplinario de su estudio y comprensión.

Definido lo anterior, los métodos de análisis aplicados en esta indagación fueron la Hermenéutica Reflexiva, propuesta por Ríos (2013) y la triangulación.

Ahora, teniendo en cuenta que la Hermenéutica Reflexiva ya fue expuesta en acápites anteriores, resta dar a conocer la aportación analítica de la triangulación.

Conforme a Elliott (1991, p. 96-104), “El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos”. Según Denzin (1970), la triangulación es una estrategia de análisis que se puede aplicar a diferentes elementos del proceso indagador: a los datos, a las teorías, a los métodos, a los investigadores o puede ser múltiple. El mismo autor (1990, p. 511) presenta otro concepto, en estas palabras: “es la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno”. Vallejo y de Franco (2009, p. 117) dicen que “la triangulación como procedimiento de análisis ofrece al investigador diversas vías o caminos para contrastar diferentes puntos de vista, métodos, espacios, tiempos, entre otros”.

De otra parte, según Mendicoa (2003),

La triangulación aparece como alternativa en la investigación a fin de que el investigador tenga la posibilidad de encontrar diferentes caminos para conducirlo a una comprensión e interpretación lo más abarcativa del fenómeno en estudio. Además, reconociendo el papel del investigador como constructor de significaciones de lo que acontece y no como mero sujeto distante y objetivo, el tener presente esta estrategia le otorgará medios para utilizar

⁸⁴ Para salvar la posible ambigüedad en términos de la actitud desinteresada del investigador, es necesario distinguir entre la actitud desinteresada respecto del criterio de “objetividad científica”, y el obvio interés de búsqueda del investigador (de todo investigador, incluido el investigador fenomenológico de formación, que no es del caso en este trabajo, pues se trata de un lingüista). Frente a esto, la tesis se ha esmerado en mantener un equilibrio dinámico entre las dos para garantizar un proceder metodológico adecuado. Para esto, se tuvo en cuenta la aclaración de Fink, respecto del paso de la actitud natural a la actitud fenomenológica, algo no determinado por Husserl. Se trae al renglón lo dicho al respecto por San Martín (1990, p. 251) quien afirma que en la propuesta de Fink “tenemos en efecto implicadas tres nociones de yo que no pueden pasar desapercibidas: El yo como ser humano (I), que vive en el mundo. Este. e.d. yo como hombre, reflexiono y me supero a mí mismo, me deshumanizo, y “produzco” el yo fenomenológico, el espectador trascendental (III), cuya misión es justamente descubrir en el yo como ser humano el yo trascendental (II) oculto por la apercepción mundana”.

diversas pistas de verificación.(p. 74).

Dentro de la tipología de la triangulación propuesta por Denzin (de tiempos, espacios, de observadores, de teorías, de métodos, y de triangulaciones), se seleccionó y aplicó la de métodos, ya que ella subsume la triangulación de resultados obtenidos mediante diferentes técnicas de recolección. En este caso a través de observación y de entrevista.

Acorde con la literatura especializada sobre triangulación, esta técnica de análisis es actualmente una recomendación cada vez más sentida en la investigación en ciencias sociales y humanas. De esta manera, esta investigación encontró en la triangulación una vía de comparación y contrastación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de las dos técnicas mencionadas, en el horizonte de garantizar la validez, la confiabilidad y la replicabilidad.

3.4 Caracterización del entorno y los sujetos

Para la descripción del contexto en el cual se llevó a cabo la recolección de la información cualitativa, es necesario tener en cuenta que antes de hacer la inmersión en el campo, se realizaron lecturas iluminadoras sobre la realidad y la situación problemática.

Con base en tales referencias, se tuvo en cuenta que la investigación cualitativa –que, para el caso, es educativa- opera sobre poblaciones y muestras seleccionadas con una intencionalidad y con la necesidad de que respondan a estos dos interrogantes: ¿quién puede ofrecer la máxima y mejor información relacionada con el tema de investigación? y ¿en qué ambientes o contextos se puede reunir la máxima y mejor información sobre el asunto por investigar? Además, que se cumplan las dos condiciones del ambiente que propone Mertens (citado por Hernández et al., 2010): *conveniencia y accesibilidad*:

La primera responde a los siguientes interrogantes: ¿el ambiente definido contiene los casos, personas, eventos, situaciones, historias y/o vivencias que necesitamos para responder a la(s) pregunta(s) de investigación? La segunda tiene que ver con el cuestionamiento: ¿es factible la recolección de datos?, ¿podemos acceder a los datos que necesitamos? (p.372).

En este orden de ideas, la recolección de la información comenzó con la aplicación de la técnica de observación, la cual se realizó en una población constituida por cuatro instituciones educativas públicas de Tunja, cuyos códigos son IE-A, IE-B, IE-C y IE-D. Acorde con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) correspondientes, estas instituciones se caracterizan

por acoger poblaciones estudiantiles de los estratos socioeconómicos 0 a 3, siendo la mayoría ubicada en 1 y 2, lo que las define como poblaciones vulnerables. Igualmente, corresponden a los niveles 1 y 2 del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN).

El entorno socio cultural de los sectores están matizado por niveles de necesidades básicas insatisfechas, altos índices de natalidad y morbilidad. En dos de las cuatro instituciones se presentan factores asociados como la presencia de actividades delictivas y expendios de psicotrópicos. Por ende, el desarraigo social también se manifiesta en la actitud agresiva de algunos estudiantes que expresan en la vida escolar sus frustraciones personales, familiares y sociales.

Las condiciones educativas de las familias llegan, en su generalidad, hasta el bachillerato, pero se presentan casos de analfabetismo y de educación técnica o superior. En cuanto el contexto de vida social de los estudiantes en el entorno escolar, si bien la ciudad de Tunja no tiene casos de barreras invisibles y violencia de pandillas declarada, en estas instituciones educativas es más que ocasional encontrar casos de porte de armas blancas y consumo y venta de estupefacientes; razones por las cuales el servicio de vigilancia policial realiza visitas e inspecciones. Además, se ha precisado la instalación de vigilancia por cámaras de video para establecer control de las actividades intramurales por parte de los estudiantes. En el entorno familiar, se dan casos de violencia intrafamiliar que incluye maltrato a los hijos. Otro aspecto de este entorno es el relacionado con la baja calidad de la nutrición y la privación de la dotación de algunos materiales para el trabajo escolar. Las expectativas de formación profesional de la población estudiantil son un tanto limitadas por los bajos ingresos económicos de las familias; no obstante en las Pruebas de Estado para el ingreso a las universidades las instituciones han logrado resultados representativos en el concierto local y departamental. (Información obtenida a partir de conversatorios con los rectores y profesores, quienes se basaron en los datos que el MEN Colombia remite a las instituciones educativas, anualmente).

Las modalidades de formación en estas cuatro instituciones educativas incluyen bachillerato técnico (3), un bachillerato académico (1). La modalidad técnica tiene convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y con algunas universidades locales, preparación que constituye todo el proceso instructivo y profesional de buena parte de la población estudiantil, para el ingreso a la vida laboral.

Las características de la muestra o grupos clase observados correspondieron a aquellos

asignados por docentes titulares de las instituciones educativas públicas de Tunja que regularmente acogen a los maestros en formación para la realización del componente práctico de las asignaturas de Didáctica de la Lengua Materna, Práctica I de la Lengua Materna y Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (de lengua materna) que orienta semestralmente el investigador. Los grupos y docentes titulares, en algunos semestres se mantuvieron, pero en otros, se presentaron modificaciones. Estos aspectos no afectaron en sí la observación del fenómeno de la escucha, más bien brindaron la ocasión de contrastar idiosincrasias grupales y de aumentar la muestra poblacional para enriquecer la información, permitiendo, a la vez, la diversidad topológica y el equilibrio en los atributos y en la dispersión demográfica. La observación estructurada se llevó a cabo durante los años 2013, 2015 y 2016, con el seguimiento del protocolo ético materializado en los debidos permisos de los rectores y docentes de los grupos clase, y con el consentimiento informado para padres de familia y estudiantes (ver Anexo J).

Como puede verse, el carácter itinerante de la muestra de observación fue una garantía de representatividad, ya que por cada docente titular el o la docente practicante tenía entre uno y dos grupos clase; además, en los años 2013 y 2015 los grupos de práctica asignados a cada asesor correspondían a diez y más practicantes; ya en el año 2016, una nueva disposición de la Uptc los dejó en cuatro, debido a la enorme cantidad de esfuerzo aplicado en la atención a cada asesorado. Pero, además, cuando el investigador tuvo a su cargo dos grupos de práctica, se duplicó el rango de las observaciones.

Vale dejar claridad, también, en que las clases observadas contaron con la presencia de cada docente titular y del o la docente practicante. Igualmente, por condiciones de asignación académica del investigador, de las cuatro instituciones educativas con las que se inició la observación, fue necesario concentrarla en dos. Esta decisión se respaldó en el siguiente criterio metodológico de Bonilla y Rodríguez (2005):

Este es el gran aporte de la metodología cualitativa: el descubrimiento de que no se necesita censar a la población entera, o seleccionar grandes muestras de la población, para comprender los patrones de significado en torno a los cuales se organiza el comportamiento de los individuos. El lenguaje humano es el vínculo a través del cual se socializa el pensamiento y los modos de actuar. Entender lo que expresan las personas a través del lenguaje, es acceder a ese mundo común construido, no solamente para conocerlo, sino incluso para transformarlo y, algunas veces, infortunadamente, para

manipularlo (p. 28).

La recolección de información se complementó con la aplicación de la entrevista semiestructurada del mundo de la vida a una muestra de estudiantes y docentes de las instituciones educativas que en el momento de la aplicación tenían ubicados docentes practicantes de último semestre⁸⁵. Para la entrevista la muestra fue seleccionada a partir de la aceptación del consentimiento informado a padres de familia y a estudiantes. Se entregaron los instrumentos a un número suficiente de estudiantes, pero no todos reportaron la aceptación. Al final, se consolidó una muestra de nueve estudiantes y cinco docentes titulares, considerada suficiente ya que en la metodología hermenéutica se trabaja con muestras no tan extensas para evitar que se hagan inmanejables las transcripciones y la sistematización. Esto lo advierte Kvale (2011, p. 70) cuando afirma que se entreviste justo el número necesario para averiguar lo que se necesita saber; esto es, hasta la saturación de la información. En el caso que ocupa esta indagación, la saturación se dio cabalmente. Además, en la actualidad se acepta que el carácter singular de las muestras no disminuye la validez de las interpretaciones, pues como afirma Cronbach (1975, p. 121): “Necesitamos reflexionar acerca de lo que significa establecer generalizaciones empíricas en un mundo en el que la mayoría de los efectos son interactivos”; pero, como se ve, ha transcurrido mucha agua bajo los puentes desde que este autor lo dijo; entonces, para este momento de la era científico tecnológica y el desarrollo de los medios de información que se han globalizado, el aserto es todavía más confiable.

Todo lo anterior requirió tener en cuenta los aspectos éticos de la investigación y del mismo investigador. En consecuencia, como la presente investigación tuvo desarrollo en un entorno educativo, e involucró seres humanos (estudiantes y docentes), se hizo necesario prever este componente. En tal orden de ideas, según Sieber (citado por Sañudo, 2006, p. 3) “ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual

⁸⁵⁸⁵ El investigador es estudiante del doctorado en Lenguaje y Cultura, profesor de la Escuela de Idiomas de la Uptc; fue asesor académico administrativo del Programa Escuelas Normales Superiores en Convenio con la Uptc; es asesor de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización del último semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la Uptc. Cuenta con veintidós años de experiencia laboral en secundaria y doce en Educación Superior. La presente investigación constituyó para el sujeto investigador un compromiso académico con la calidad de la educación secundaria y terciaria, particularmente con la formación de docentes en la Escuela de Idiomas, quienes se desempeñarán en el nivel de la Educación Básica y Media. Igualmente, fue un compromiso ético con la producción de conocimiento científico práctico, que aspira contribuir con la resolución de problemas de la vida escolar.

el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo o daño”. En el mismo contexto, Smith (citado por Sañudo, 2006, p. 3) diferencia cinco principios morales en su propuesta ética: respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no su daño, justicia, confianza y fidelidad e integridad científica. Con base en estos criterios, investigación e investigador tuvieron en cuenta las orientaciones sobre la ética de la investigación en la Uptc, lo mismo que lo dispuesto por Colciencias en la Convocatoria 560 de 2012, numerales 6.4 y 6.5 referentes al componente ético de los proyectos que impliquen trabajo con seres humanos (entrevistas, grupos focales, videos, ...).

Además, siguiendo a Sobrado (2002, pp. 276-279), durante todo el proceso de indagación –desde el diagnóstico hasta los resultados- se tuvieron presentes las orientaciones internacionales de la AERA (American Educational Research Association) y de la ACA (American Counseling Association: Code of ethics and standards of practice), las cuales velaron por el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa.

Una muestra de estos aspectos puede verse en la redacción de la carta de solicitud de permiso para aplicar la recolección de información en las instituciones educativas, por parte del investigador (ver Anexo F), en la grabación de audio relacionada con el conversatorio con los grupos de estudiantes respecto de su aceptación de participación en la investigación (ver Anexo Q) y en la Hoja de Consentimiento (ver Anexo J).

4. Análisis de la información e interpretación de los resultados

En la investigación cualitativa [...] la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o “coreografía” propia de análisis.

Hernández, Fernández, y Baptista (2010, p. 439).

En el horizonte de la exégesis de esta investigación se atisba el hallazgo de los sentidos que estudiantes y docentes le atribuyen a su experiencia de escucha, llevada a cabo en el contexto del aula. Este “conducir fuera”, entonces, busca develar el o los sentidos, o el significado de las acciones humanas observadas y condensadas como textos, y las afirmaciones directamente expresadas por los sujetos educativos entrevistados. Así que este amplio apartado se dedicará a esta averiguación.

Por tanto, habiendo dispuesto en el capítulo precedente todo el utillaje metodológico de la presente indagación, se pasa a continuación al estudio riguroso de la información recolectada, aplicando justamente lo propuesto allí. El fin primordial, metodológicamente hablando, de analizar e interpretar los resultados es dar parte de si la información recogida y sistematizada permite dar cuenta de la respuesta a las preguntas de investigación y del logro de los objetivos trazados, en el capítulo de discusión. Por lo tanto, en este apartado, el viaje se hará de la mano tanto de las preguntas y los objetivos, como de la unidad de análisis (el sentido de la experiencia de escucha), la unidad de observación (población de IE públicas de Tunja) y la unidad de información (muestra de observación y muestra de entrevista).

El capítulo consta de tres secciones: una, el análisis de la información recogida mediante la técnica de observación y su interpretación de resultados correspondiente; dos, el análisis de la información recogida mediante la técnica de entrevista y su interpretación de resultados correspondiente; y tres, una triangulación de las dos técnicas empleadas, y de los resultados arrojados por las dos técnicas y la literatura académica relacionada con la escucha áulica. Para lo primero y segundo se exponen los resultados producto de la aplicación de las técnicas de observación y de entrevista, con base en la reducción hecha de la información en cada caso (el procedimiento general para el tratamiento de la información resultante de la observación y de la entrevista, siguió esta secuencia de pasos: ordenamiento de la información, preparación de la misma y reducción fenomenológica). Para la observación, se redujo mediante categorización y

establecimiento de criterios e indicadores de la actitud de escucha y de desescucha. La reducción de la entrevista se hizo mediante categorización y subcategorización, lo que implicó la aplicación de una estadística descriptiva de tipo cualitativo, expresada en tablas y gráficos⁸⁶. En ambos casos, la interpretación se hizo siguiendo lo indicado por la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional, de Ríos (2013), en la perspectiva de develar el sentido que le atribuyen estudiantes y docentes a su experiencia de escucha. Para lo tercero, se presenta la triangulación de las técnicas, para dar cuenta de las similitudes y diferencias, validar la información, ampliar y profundizar la comprensión de la misma, y fortalecer la validez y confiabilidad, lo mismo que la credibilidad y la sinceridad (*alétheia*) de los resultados. También, se incluye una triangulación de los resultados de la observación y de la entrevista con lo que la literatura especializada sobre el fenómeno de la escucha ha puesto a circular como lenguaje de la escucha áulica, para contrastar y poder confirmar si en la escuela y en el aula circula el lenguaje académico de la escucha.

Tratándose de un estudio hermenéutico de trasfondo fenomenológico, tras el develamiento de sentidos y significado, no se acogió el uso de software para el tratamiento de la información cualitativa de esta investigación, atendiendo al criterio de que tales programas solo constituyen una herramienta –muy útil, en algunos casos– de ayuda para la sistematización, pero, en todo caso, no el instrumento de análisis, ya que, tal instrumento es precisamente el investigador, puesto que, como expresa Kvale (2011, p. 132), “Los programas informáticos son herramientas para el análisis, los desafíos y la responsabilidad del análisis son del investigador”; por esto, “la persona del investigador es el instrumento más sensible disponible para investigar los significados humanos” (p. 118). Igual es la postura de Martínez (1989, p. 89), quien es categórico al plantear el siguiente postulado: “El instrumento básico de investigación es la personalidad del investigador”. De esta forma, él es quien debe determinar, describir, explicar y comprender la información para asignar los significados. En consecuencia, correspondió al

⁸⁶ Es preciso aclarar que tanto la categorización y subcategorización, como la aplicación de la estadística cualitativa no riñen con la hermenéutica reflexiva ni con la fenomenología; primero porque ambas acuden al rigor y la sistematicidad en el proceso investigativo, y segundo, porque es necesario tener en cuenta que la pluralidad metodológica es algo que se acepta actualmente en el campo académico investigativo para cualificar la interpretación, apoyar la validación y dar validez a lo investigado. Esto en la perspectiva de lograr lo que Eisner (1998, pp. 59, 60) denomina la objetividad ontológica (versión verdadera de la realidad, dar cuenta de lo que está ahí fuera) y la objetividad de procedimiento (eliminar la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos. También, queda respaldado esto por la tendencia a la aplicación de los actuales enfoques mixtos de investigación.

investigador no solo el trabajo de sistematizar, sino de ser sistemático a lo largo del proceso de indagación, como bien lo indica Rodríguez (1995). Para esto se emplearon diversos instrumentos de registro (diario de campo, notas de diario de la entrevista, cuaderno de anotaciones informales, memos, formato guía de observación de la actitud de escucha, guía de observación de clases, bitácora de análisis, un escrupuloso almacenamiento de información web gráfica, e, incluso, diario de la pasantía internacional) y de análisis (tablas de categorización y gráficos de estadísticas descriptivas) para garantizar tanto la obtención de información, como la solvencia para la manipulación de la misma en el proceso analítico.

De otra parte, se buscó asegurar el cumplimiento de los criterios de suficiencia y adecuación de la información recabada. La primera, mediante la saturación informativa, que fue sucediendo en el transcurso de tres años⁸⁷. Cabe decir que se tuvo en cuenta que la suficiencia, en investigación cualitativa, atiende más a la saturación que a la cantidad de sujetos observados o entrevistados; así lo orienta Kvale (2011, p. 70): “La respuesta para la pregunta habitual acerca de las investigaciones con entrevistas, ¿cuántos sujetos de entrevista necesito?, es simple: entrevista a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber”. Y la segunda, a través del registro específico, en instrumentos concretos ad hoc, de información pertinente al asunto investigado.

Los demás pormenores de lo que fue el proceso de presentación y análisis de resultados, aparecen en la sección de cada técnica.

Hechas estas salvedades, se procede en seguida a la presentación de los resultados concretos.

4.1 Análisis de la información recogida mediante la técnica de observación, e interpretación correspondiente de los resultados

Para presentar los resultados procedentes de la aplicación de la técnica de observación de clases reales, *in situ*, en las condiciones expresadas en la sección de metodología, se sigue esta secuencia de pasos: primero, se describe la manera como se trató la información; segundo, se presentan dos tablas que recogen la información reducida a las categorías, los criterios y los

⁸⁷ Seis semestres de observación de ambientes de aula, acordes con la asignación académica del investigador como asesor de práctica pedagógica de maestros en formación, y del avance de las grabaciones de audio y video de las entrevistas.

indicadores⁸⁸ de las categorías; tercero, a partir de la información contenida en las tablas se realiza una descripción; cuarto, como preámbulo a la interpretación, se incluye una reflexión sobre el aporte que hace la información reducida obtenida por observación al hallazgo del sentido de la experiencia de escucha áulica, con soporte teórico, en donde lo amerite; y quinto, se da curso a la interpretación a partir de la aplicación de la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social propuesta por Ríos (2013).

Entonces, en acato a la disposición metodológica de hacer saber la manera como se ha tratado la información recabada mediante la aplicación de las técnicas, se describe en seguida tal asunto, aplicado a la observación.

Para dar validez a la información recogida, se siguió el proceso de la observación fenomenológica, atendiendo a la actitud desinteresada propuesta por Schütz, propia del actuar científico. Esto llevó al investigador no tanto a describir exhaustivamente el proceder fenomenológico, sino a vivirlo, experimentándolo, como, de hecho, recomienda De Monticelli (2002, p. 40).

Una vez registrada la información en el diario de campo, en la guía de observación de la actitud de escucha, en la guía de observación de clases y en algunas grabaciones de audio y de video (ver Anexos B, G, K, L, M N y Ñ), se procedió con la reducción de la información, en la que interesó sistematizar los indicadores de la actitud de escucha y la actitud de desescucha de los GC, mediante la captación de los modos de participación, las acciones y actitudes de los sujetos educativos en la interacción de aula, recogiénolos en categorías, en criterios e indicadores de criterios, que son, a la vez, criterios de categorías⁸⁹.

Con el fin de dar a conocer el procedimiento metodológico seguido para la determinación de los indicadores, se presentan una tabla de codificación de la información recogida mediante observación, y dos ejemplos, uno por cada tabla. Después de esto, se mostrará la información ya

⁸⁸ El concepto de indicador está tomado a partir de lo que Husserl denomina *indicación*, vocablo que también emplea Schütz (1993). En este sentido, los indicadores emergidos de la reducción de la información constituyen sentido en virtud del carácter pre-dado del yo del otro, y el postulado de la comprensión del significado subjetivo (pp. 50-51).

⁸⁹ En cuanto a la información recogida mediante la técnica de observación en los instrumentos anunciados, los indicadores emergieron como resultado de un proceso de sistematización en tablas borradores. (Téngase en cuenta que la investigación cualitativa se evita hacer suposiciones por adelantado). A partir de esto, fueron categorizados por sus atributos comunes para convertirlos en *datos de sentido*, esto es, contenedores de significado del fenómeno observado: la actitud de escucha. La estadística cualitativa tuvo la función de poner en complementariedad lo cualitativo con lo cuantitativo.

condensada en las correspondientes tablas.

Tabla 2

Sistema de codificación de la información recolectada mediante observación.

Unidades	Código
Institución educativa	IE
Institución educativa A, B, C, D	IE-A, IE-B, IE-C, IE-D
Grupo clase	GC
Grupo Clase Escuchador	GCE
Grupo Clase Desescuchador	GCD
Diario de campo	DC
Formato de observación de la actitud de escucha	FOAE
Guía de observación de clases	GOC
Registro de observación en el diario de campo, en fecha 28 de octubre de 2013, al grupo 6°-3 de la IE-A.	DC-28 oct. 2013-GC 6°3-IE-A
Registro de observación en el formato de observación de la actitud de escucha, en fecha 28 de octubre de 2013, al grupo 6°-3 de la IE-A	FOAE-28 oct. 2013-GC 6°3-IE-A
Registro de observación en la guía de observación de clases, en fecha 28 de octubre de 2013, al grupo 6°-3 de la IE-A	GOC-28 oct. 2013-GC 6°3-IE-A
Categoría	C
Categoría 1, categoría 2	C1, C2
Criterio	Cr.
Criterio 1, criterio 2	Cr.1, Cr.2
Indicador	In.
Indicador 1, 2, 3, ...	In.1, In.2, In.3, ...
Categoría 1, Criterio 1, Indicador 1	C1-Cr.1-In. 1
Categoría 2, Criterio 2, Indicador 2	C2-Cr-2-In. 2

Fuente. Autor

Ejemplo para la Tabla primera:

DC-31 oct 2013

Observación al grupo 8°-2 de la IE-D

He llegado 30 minutos luego del inicio de la clase. Me encuentro en la puerta del colegio con la coordinadora, a quien le solicito el favor de guiarme hasta el salón del grupo 8°-2. Golpeamos. Saludo a la docente titular y le pido permiso para entrar. También, solicito permiso al grupo de jóvenes, quienes aceptan.

La docente continúa con su actividad. Yo me siento atrás, en una silla que ha dispuesto la titular. Hay veinte estudiantes en el aula; casi la mitad de los pupitres están vacíos.

Noto que están en buena disposición de participar en lo que propone la docente.

En cuanto la lectura de la actitud de escucha del grupo, puedo ver que casi todos están en actitud silenciosa y participativa. La docente puede realizar su trabajo tranquilamente. En el desarrollo de la clase, he escuchado sonar el timbre del celular de una estudiante.

Cuando llega el momento de aplicar la teoría, los jóvenes asienten y se disponen a realizar el ejercicio de composición. La docente se muestra receptiva a las intervenciones de los estudiantes; los invita a expresarse y a trabajar.

A partir de este registro en el DC y de los demás similares en el FOAE y en la GOC, se determinaron varios indicadores, en virtud de que cada registro da cuenta de varias acciones y actitudes de estudiantes y docentes frente a la experiencia de escucha que comparten en el aula de clase (algo similar sucedió con las respuestas a la entrevista, pues estas proveyeron información para varias subcategorías). En la sistematización de la información, este registro aportó información para determinar los siguientes indicadores de C1: C1-Cr.1-In.1, C1-Cr.1-In.3, C1-Cr.1-In 7; C1-Cr.2-In.3, C1-Cr.2-In.6. (Más adelante en la tabla que sigue, se presenta esta codificación y se podrá tener mayor claridad de su simbología y uso).

Ejemplo para la Tabla segunda:

DC-28 oct. 2013

Observación al grupo 6°-3 de la IE-A.

Llego unos minutos antes de que comience la clase. Saludo a la profesora Y, y le pido permiso para asistir y observar. Como ya se había dialogado con ella sobre el proyecto, lo aceptó.

Al hacer ingreso al aula, hay algunos estudiantes que están ya adentro y otros están llegando, pues salieron al toque del cambio de clase. Cuando ingresamos, algunos se están lanzando un balón con cierta fuerza; la docente les pide que organicen las sillas y se dispongan para comenzar la clase. Siguen entrando algunos estudiantes tardíos. La docente informa que dictará el poema “El niño que ahogó la luna”. En cuanto la actitud

de escucha se nota que los chicos son bien irreverentes con la docente y entre ellos mismos.

Se nota muy poco interés por el trabajo pedagógico. Las causas de esto son un reto para la investigación.

La silletería, dispersada por el salón, está ahora en filas tradicionales; para ubicarlas, todos las han arrastrado.

Hay un chico con un radio parlante poniendo música e interrumpiendo justo cuando hay algo de silencio. La docente le llama la atención.

Se nota bastante desgano para trabajar, si bien cada uno está en su pupitre. Treinta minutos después aún siguen llegando estudiantes al salón; ya hay veintitrés en clase.

[...]

Como puede apreciarse, este registro de observación contiene aspectos que apoyan la construcción de varios indicadores de C2 y de sus criterios Cr.1 y Cr2, en razón de que refiere la relación tensa entre maestra-estudiante, la generación de ruido, el uso de tecnologías del sonido en momentos no apropiados, y poco interés por el trabajo pedagógico en el grupo clase. Seguidamente, se confrontaron los demás registros en el DC, la FOAE y la GOC para dar cuenta de los indicadores en las acciones y actitudes no constructivas de los estudiantes y docentes frente a la escucha áulica. En consecuencia, este registro de observación contribuyó a la construcción de los siguientes indicadores de C2: C2-Cr.1-In.1, C2-Cr.1-In.7, C2-Cr.1-In.9; C2-Cr.2-In.1 y C2-Cr.2-In.6.

Así, se partió del análisis de un *corpus* de registros de observación fenomenológica que contiene muestras del inicio del proceso de incursión formal del investigador en el aula, hasta la saturación de la información de esta técnica. Hecho esto, se pasa a mostrar los resultados mediante la determinación de cinco categorías cualitativas de GC, resultantes del análisis de la información contenida en la guía de observación de la actitud de escucha y la guía de observación de clases, con aportes de lo registrado en el diario de campo y en las grabaciones de audio y de video. De estas cinco, se han seleccionado las dos primeras para el propósito de esta investigación, en virtud de que los indicadores de las tres restantes están contenidos en estas dos. Las categorías que han emergido son: el GC escuchador, el GC desescucha, el GC de escucha intermitente, el GC de escucha aparente y el GC de desescucha aparente. Cada una de ellas está relacionada con el modo de llevar adelante el proceso comunicativo –la conversación pedagógica

de aula– y la experiencia social y comunitaria en el aula de clase. De manera correspondiente, se han inventariado los indicadores cualitativos que las evidencian, clasificados según los siguientes criterios: primero, formas de comunicar-se y de vivir la experiencia de escucha en el aula, y, segundo, formas de vivir la experiencia social y comunitaria en el aula. Esto se presenta en sendas tablas.

Tabla 3

Categoría, criterios e indicadores resultantes de la actitud de escucha proactiva.

CATEGORÍA 1: GC ESCUCHADOR	INDICADORES descritos fenomenológicamente: las acciones como textos (P. Ricoeur), como acciones simbólicas (C. Geertz), observadas fenomenológicamente (A. Schutz)	
Criterio 1: Formas de comunicar-se y de vivir la experiencia de escucha en el aula.	In. 1	-El uso de tecnologías del sonido durante la clase es mínimo; además, por lo regular, se acata la petición de apagarlas o guardarlas.
	In. 2	-En general, los turnos conversacionales pueden ser coordinados por el (la) docente, y por los mismos estudiantes para los propósitos didácticos.
	In. 3	-La comunicación se da en condiciones de escucha aceptables y con el vocabulario para el contexto de la actividad áulica.
	In. 4	-A pesar de que se pueden presentar desvíos ocasionales de la atención, por diversos motivos, cada integrante regresa al hilo del asunto que se está llevando a cabo.
	In. 5	Las relaciones maestro-estudiante se dan en un marco de respeto y reconocimiento mutuos, a pesar de los naturales gajes del oficio de ser maestro y de ser estudiante.
	In. 6	-En el trabajo grupal, la conversación se concentra mayormente en el compromiso con la tarea.
	In. 7	En general, el encuentro áulico se da en condiciones de escucha.
Criterio 2: Formas de vivir la experiencia social y comunitaria en el aula	In. 1	-El grupo y el (la) docente administran el juego de la convivencia, en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje.
	In. 2	-Los llamados de atención se acatan proactivamente y los conflictos que se dan, se resuelven sin consecuencias dramáticas.
	In. 3	-Se evidencia una idiosincrasia grupal traducida en un encuentro de voluntades con propósitos compartidos por la mayoría.

	In. 4	-Lo proxémico se acoge, en beneficio del cuidado de sí y del otro.
	In. 5	-En el trabajo grupal, los integrantes coadyuvan con la autorregulación de las interacciones.
	In. 6	-En general, se evidencia el interés por el trabajo pedagógico en el grupo clase.

Fuente. Autor

Tabla 4

Categoría, criterios e indicadores resultantes de la actitud de desescucha.

CATEGORÍA 2: GC DESESCUCHADOR	INDICADORES descritos fenomenológicamente: las acciones como textos (P. Ricoeur), como acciones simbólicas (C. Geertz), observadas fenomenológicamente (A. Schutz)	
Criterio 1: Formas de comunicar-se y de vivir la experiencia de escucha en el aula.	In. 1	-Algunos estudiantes están pendientes del uso del celular o efectivamente están comunicándose por este medio, o están oyendo música con alguna tecnología del sonido, acciones que atraen a otros a su círculo de distracción.
	In. 2	-Los turnos conversacionales no están coordinados para los fines del desarrollo de la clase, se habla de cualquier cosa en los corrillos de charla, o sobre los asuntos de la clase pero de modo disperso.
	In. 3	-En ocasiones, gritan y emplean vocabulario soez en su interacción verbal.
	In. 4	-Algunos optan por enviar mensajes escritos a otros en tiras de papel doblado o arrugado, de modo furtivo o ante los ojos de los docentes y de los compañeros. Otros realizan tareas de otras asignaturas del día. Algunos optan por el mutismo voluntario.
	In. 5	-Los llamados de atención de los docentes (titular y o practicante) no son atendidos, en consecuencia el aula es un desencuentro caótico de voces.
	In. 6	-Se dan momentos en los que el GC está en tal intercambio caótico de voces que se percibe que el (la) docente le habla al vacío.

	In. 7	Las relaciones maestro-estudiante no se dan en un marco de respeto y reconocimiento mutuos, los gajes del oficio de ser maestro y de ser estudiante no se sortean con facilidad.
	In. 8	-Si el (la) docente no posee fuerza vocálica, su voz se pierde entre el ruido, ocasionando que quienes buscan escuchar eleven la voz para demandarlo.
	In. 9	En general, el encuentro áulico se da en un ambiente de ruido.
Criterio 2: Formas de vivir la experiencia social y comunitaria en el aula.	In. 1	-Permisi3n del ingreso de estudiantes al aula a cualquier hora, generando desatenci3n para el grupo clase.
	In. 2	-Dejar escuchar y escuchar no est3 en el espectro de la apropiaci3n consciente de saberes y de la pr3ctica individual y colectiva.
	In. 3	-Cuando el docente titular o el practicante o ambos presionan para minorar el bullicio, se logra por contados minutos y vuelve a aparecer.
	In. 4	-Se da la tendencia a habitar el aula como espacio de socializaci3n, distante del compromiso escolar propiamente dicho.
	In. 5	-Lo proxémico se quiebra, de modo persistente, por contactos corporales que rayan en la expresi3n de la violencia física y psicológica.
	In. 6	-En general, no se evidencia el inter3s por el trabajo pedag3gico en el grupo clase.

Fuente. Autor

Descripci3n: Para la compresi3n de las tablas de indicadores primera y segunda, es menester afirmar que al poder transferir las acciones realizadas por estudiantes y docentes en el aula, durante las sesiones de observaci3n, a textos escritos (en el diario de campo, en la gui3 de observaci3n de la actitud de escucha o en la gui3 de observaci3n de clases), se ha hecho posible evitar el evanescimiento de la acci3n, ya que, como afirma Ricoeur (1985, p. 50): “lo que escribimos es el noema”, de las acciones concretas, para el caso. En otras palabras, se escribi3 lo actuado para darle identidad a la acci3n realizada, de manera tal que la acci3n descrita en los

indicadores puede permanecer en el tiempo, para los propósitos que la investigación tenga a bien emplearla, no una, sino reiteradas veces. Incluso para que otros investigadores se sirvan de ellas, acorde con sus intereses indagatorios.

Con esta fijación escritural de las actuaciones de los sujetos educativos, es posible tratarlas para analizarlas. De este modo, las acciones humanas o significativas de los sujetos educativos se han convertido en objeto de estudio de la ciencia “sin perder su carácter de significatividad”, gracias a la objetivación que las hace similares a los actos de habla, y “que transforman el hacer en una suerte de enunciación”. Esto sucede porque se ha hecho posible que “el significado de la acción se desprenda del acontecimiento de la acción” (Ricoeur, 2002, p. 176). Esto fue lo que el investigador hizo, con la debida actitud desinteresada o actitud crítica del caso.

Ahora, puesto que las acciones humanas de estudiantes y docentes observados constituyen un fenómeno cultural y social, recogieron en ellas algo de los sujetos que es significativo; y dice solo algo, porque no lo dice todo, ya que la acción como texto tiene un “campo limitado de interpretaciones posible” (Ricoeur, 2002, p. 187). De ahí, la exigencia en la interpretación, como destino verdadero de la lectura de los hechos, y que consiste en “articular un discurso nuevo al discurso del texto”. Entonces, las dos tablas son textos y la interpretación posible de estas constituye un discurso nuevo imbricado sobre las mismas. Y algo bien importante para lo que se quiere decir acá: “la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto” (el investigador), la constitución del sentido de lo dicho en las tablas, se hizo contemporánea a la constitución de sí mismo del investigador (Ricoeur, 2002, p. 141). En esto consiste la hermenéutica reflexiva que se está empleando en este estudio de los resultados.

Un aspecto final desde Ricoeur (2002): para poder fijar las acciones como texto escrito, fue indispensable apropiarse el sistema de valores sobre el cual se estableció el texto (los indicadores, los cuales le dieron el significado); es decir, se tuvieron en cuenta los componentes culturales, sociales, económicos, ideológicos y políticos de los sujetos educativos observados. Esto para hacer posible la apropiación de lo que era extraño, en la perspectiva de actualizar y develar el sentido que sus acciones expresaban de la experiencia de escucha áulica. (Téngase en cuenta que los componentes mencionados se describen en el acápite 3.4).

Desde Geertz (2003), se considera que toda conducta humana es una acción simbólica,

inscrita en determinada cultura. Por esto, para comprender una cultura hay que interpretar los hechos de esta para hallar el significado que se les otorga. Frente a ello, el investigador tuvo que ser cauteloso porque cada acción que revela un comportamiento puede ser polisémica; esto exigió, en la presente indagación, conocer la cultura escolar desde lo reflexionado por otros investigadores, como Pérez (2000), y desde dentro de ella misma, es decir, habitándola. De esta manera, se tuvo acceso al mundo de la vida de los docentes y escolares, para entender el sentido que le otorgan a su experiencia de escucha.

Desde Schütz (2003), la determinación de las categorías y sus indicadores exigieron la aplicación de la observación fenomenológica, es decir, a través de la actitud reflexiva y la reducción fenomenológica, para que el estar en el aula observando no fuera un mero “estar ahí”. Parafraseando y citando a De Monticelli (2002), el investigador observador es “todo ojos”, “mira el mundo con los ojos bien abiertos”, de modo que frente a la evidencia se dé

“una aguda conciencia crítica y metodológica por un lado, un extremo rigor de conceptos y de lenguaje por otro y, sobre todo, una atención siempre vigilante sobre lo que se dice: que haya claridad quiere decir que haya luz en la fuente de evidencia” (p. 15).

Todo lo anterior, busca decir que el investigador vivenció la actitud fenomenológica frente a la realidad áulica, a la unidad de análisis, a la unidad de observación y a la unidad de información o muestra, con el fin de garantizar la validez, la credibilidad y sinceridad de la información recolectada. Por ello, se eligió la observación sistemática, la cual se describe en el capítulo de metodología.

Aportación: Por ser de corte hermenéutico, este estudio encontró en la técnica de observación un apoyo importante para la generación de conocimiento. Lo consignado en el diario de campo, en la guía de observación de la actitud de escucha, en la guía de observación de clases y en las grabaciones de audio y video fue la base para el ejercicio de reducción de la información a categorías, criterios e indicadores. Dado que la información de la observación recogida en los instrumentos mencionados, fue hasta cierto punto inconmensurable, se hizo indispensable una reducción eidética (de lo esencial), pero, también, fenomenológica (como epojé o puesta entre paréntesis para lograr objetividad), para poder manipularla. En consecuencia, los indicadores constituyen una reducción fenomenológica que contribuye en gran medida al develamiento del sentido que estudiantes y docentes tienen de su experiencia de escucha; además, apoya la

comprensión de los resultados obtenidos mediante la otra técnica aplicada: la entrevista. En este orden de ideas, lo observado implicó hacer una hermenéutica de las acciones, para hacer de lo observado una *evidencia*; de ahí que se haya considerado indispensable transitar la espiral de la *hermenéutica del texto* a la *hermenéutica del sujeto* para llevar a cabo la interpretación, de tal manera que lo observado (las acciones y actitudes) dejara ver lo que los sujetos educativos “decían” de su sentido de escuchar, toda vez que sus propias acciones y actitudes contenían dicho sentido.

Ahora que se cuenta con la reducción de la información recabada mediante la técnica de observación, el aporte para la comprensión del sentido de la experiencia de escucha está más a la mano. Así, con la convicción de que la información ha sido tratada cuidadosamente, se puede pasar a la etapa de interpretación de lo recabado con la ayuda de la técnica de observación, teniendo presente que, acorde con Luhmann (1995), toda experiencia de observación es al mismo tiempo una construcción de sentido.

De este modo, se ha llegado al quinto aspecto: la Interpretación⁹⁰ de los resultados de la información recogida mediante la técnica de observación, desde los aportes de la hermenéutica reflexiva propuesta por Ríos Saavedra. Inicialmente, cabe recordar que la propuesta de análisis de Ríos ya ha sido presentada en el capítulo de metodología, y que corresponde en esta sección, poner en práctica tal procedimiento de análisis e interpretación.

Para dar cuenta de la tesis planteada, es decir, para hacer válida la afirmación de que “en tanto no circule un lenguaje acerca de la habilidad de escucha, se realicen unas prácticas pertinentes durante las actividades pedagógicas de aula, se reflexione sobre lo significado acerca de la escucha hasta formar parte de la *consciencia de*, y lo significado sobre la escucha se haga parte de la intersubjetividad, es poco probable que los sujetos educativos produzcan *sentidos elaborados* de la experiencia de escucha que comparten en la cotidianidad escolar”, el presente

⁹⁰ Acá el término interpretación tiene dos sentidos: uno relacionado con lo puramente metodológico, como la etapa de interpretación de los resultados, y otro, más importante, el sentido de la concepción de qué es interpretar las acciones como textos, resultado de la aplicación de las técnicas de observación y de entrevista. Para esto último, se acoge el concepto que propone Ricoeur (2008): “la interpretación *es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal*; conservo así la referencia inicial a la exégesis, es decir a la interpretación de los sentidos escondidos” (p. 17). También, Ricoeur (2000) dice: “... me anima a *definir la interpretación mediante esta dialéctica misma de la comprensión y de la explicación en el nivel del sentido immanente del texto*”. Esto lo hace a partir de lo que él entiende por comprensión y explicación: “Entiendo por *comprensión* la capacidad de re-emprender en sí mismo el trabajo de estructuración del texto, y por *explicación* la operación de segundo grado inscrita en esta comprensión y consistente en la actualización de los códigos subyacentes a este trabajo de estructuración que el lector acompaña” (p. 206). De esta manera, queda planteado el sentido de *interpretación* en esta investigación.

análisis e interpretación de la información recolectada mediante la técnica de observación busca desentrañar cuál o cuáles sentidos de la experiencia de escucha emergen de los hechos registrados como textos, y a qué nivel de complejidad corresponden, es decir, de cuál actitud – natural o fenomenológica– han aparecido⁹¹.

Para tal propósito, cabe indicar que las dos tablas que recogen las categorías, los criterios y los indicadores que representan las acciones realizadas por sujetos concretos en el aula de clase devienen en relato, en *texto* al que es posible aplicarle una interpretación (Ricoeur, 2002, pp. 169-182). En este orden de ideas, las acciones hablan algo de los sujetos que las realizan, y eso que hablan y que puede ser develado, constituye el sentido respecto de lo que la presente investigación está buscando; en este caso, las acciones de los estudiantes y los docentes hablan de cómo ellos aplican en su *sentir-pensar-actuar* el valor que le otorgan a su experiencia de escucha en el aula de clase. La razón fundante de esto es que, según Ricoeur (2002, p. 107), “lo dado a interpretar en un texto es una *proposición de mundo*”, en el sentido de mundo del texto; esto es, “de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio a *este* texto único”. En suma, las tablas primera y segunda han devenido textos únicos porque representan un mundo específico de texto, respecto de una realidad observada. Por lo tanto, se trató de elaborar la interpretación más verificable desde una doble vía: que tuviera evidencia sustentadora (dada por la teoría), y evidencia confirmadora (dada por los hechos).

Llegado este momento de la exposición, conviene presentar, también, un argumento que permita un nivel de generalización de los hechos y del análisis mismo, para evitar considerar que los hechos descritos y las reflexiones construidas acá, se queden en un nivel local. El respaldo epistemológico proviene de la biología y de la sociología. Biológicamente, todo individuo es al mismo tiempo *individuo/especie*, como garantía para la replicación y la conservación (Morin, 1998, pp. 137-170). Entonces, este sistema binario resulta ser una “oposición complementaria” e indisociable; un componente es mutuamente constituyente del otro. Sociológicamente, se da el principio de que lo que le acaece a un individuo, le acaece a todos, es decir a la sociedad. Esto deviene en axioma, no solo por el principio biológico del *individuo/especie*, sino porque cada

⁹¹ Es necesario considerar la diferencia entre los significados que estudiantes y docentes dieron desde su vida cotidiana, y los que se esperaba que hubiesen dado desde la apropiación crítica del conocimiento sobre la escucha. En este caso, es esperable una correspondencia entre los sentidos desde la cotidianidad y los sentidos elaborados (por construcción o apropiación) desde el mundo académico.

individuo de la comunidad humana experimenta el mundo de la vida social de manera intersubjetivamente similar (Schutz y Luckmann, 2003, pp. 74-108). También, porque como lo afirman Schutz y Luckmann (2003, p. 74), tanto la idealización de la *intercambiabilidad de los puntos de vista*: “Si yo estuviera allí, donde está él ahora, entonces yo experimentaría las cosas en la misma perspectiva, distancia y alcance que él. Y si él estuviera aquí donde estoy yo ahora, él experimentaría las cosas desde la misma perspectiva que yo”, como la idealización de la *congruencia de los sistemas de significatividades*: “Así, yo, él, nosotros, podemos actuar y comprendernos mutuamente como si hubiéramos experimentado de un modo idéntico, y explicitado los Objetos –y sus propiedades– que están efectiva y potencialmente a nuestro alcance” (pp. 74-75), conducen a la *tesis general de la reciprocidad de perspectivas*, tesis que fundamenta la “formación social y la fijación lingüística de los Objetos del pensamiento” que constituyen la realidad. Frente a los Objetos del pensamiento, cabe resaltar que “todo individuo nacido en una situación histórica los encuentra ya en el lenguaje”; este hecho confirma el carácter distribuido de la realidad entre los miembros de una comunidad. En consecuencia, en la actitud natural que es enteramente social “se presupone que el mundo de la vida que yo acepto como dado por mí es aceptado como dado también por usted; en verdad por nosotros; fundamentalmente, por todos” los que viven una experiencia similar. Es decir que la vida comunitaria (como lo es la vida escolar y más aún la vida del aula) se conforma por el encuentro de autobiografías dentro de una biografía social: los estudiantes y docentes están en relación de fraternidad, viven y experimentan la escuela en condiciones similares, porque se comparte una historia común que se construye colectivamente en la cotidianidad.

Este encuentro de lo biológico y social es atinado en la medida en que es evidente que se dan encuentros entre las dinámicas de los organismos biológicos y las de los organismos sociales. Por ejemplo, una enfermedad es un asunto del organismo biológico pero se encuentra con consecuencias en el organismo social, y viceversa, se dan aspectos puramente del orden social que establecen relación con traumatismos en el organismo biológico, como en el caso del estrés.

Estos asertos, indubitablemente, permiten orientar los casos particulares acaecidos en unas instituciones educativas y en unas aulas de clase a mayores niveles que hagan posible una generalización práctica –a pesar de que en un estudio hermenéutico esto no es una preocupación esencial–, es decir, se busca “no generalizar a través de casos particulares, sino generalizar

dentro de éstos” (Geertz, 2003, p. 36).

Ahora sí, dando continuación al análisis e interpretación, la reducción presentada en la primera tabla hace evidente que una actitud de escucha proactiva hace posible la conversación pedagógica en el aula de clase, como resultado del encuentro de condiciones idiosincrásicas que tocan directamente con el seguimiento de unos acuerdos implícitos o explícitos, voluntarios que consciente o inconscientemente un grupo clase ha definido para habitar el aula, y porque la actitud de escucha “es una virtud dirigida a entender a los demás, comunicativamente, con lo cual contribuye al fortalecimiento de la democracia” (Motta, 2017, p. 157). Esta primera tabla constituye una matriz idiosincrásica de un GC escuchador, y como tal recoge componentes sociales y culturales de los sujetos que lo conforman. Respecto de esto, la investigación da cuenta de que lo idiosincrásico de un GC escuchador es una construcción que se gesta a partir del encuentro de los estudiantes entre sí y de estos con cada docente, encuentro que es contingencia puesto que no hay garantía de que se dé en forma preestablecida.

La segunda tabla, muestra *un fenómeno en expansión* que actualmente ha venido proliferando en la institución escolar: la desescucha, que, como forma de habitar el aula, manifiesta las restricciones de llevar a cabo el acto educativo como acto social y acto de comunicación, debido a que no establece concordancia con los principios sociales y pedagógico-didácticos de la vida áulica, dado que la escucha que da origen a la comunicación en el aula es la trama y la urdimbre sobre la que se tejen el enseñar y el aprender, y establece la estrategia metodológica para la construcción de tejido social y conocimiento académicamente válido y socialmente pertinente. Además, la idiosincrasia de un GC desescuchador, quiebra la dinámica propia de su contrario, y llevarlo a la condición de escuchador exige de una intervención pedagógica programada, con el fin de incidir en el modo de interpretación del mundo de cada integrante y motivar nuevas distinciones que les permitan gestionar un cambio de naturaleza cultural en el contexto del aula. Además, se encontró que las condiciones idiosincrásicas en un grupo clase, generalmente, están influidas –no determinadas–, entre otros aspectos, por la edad, el sexo, la cantidad de estudiantes en el aula, la calidad de las interacciones entre los integrantes y la relación que establezca el grupo con sus docentes, la idiocultura familiar de proveniencia de cada estudiante, las motivaciones personales frente al estudio, el factor socioeconómico de los integrantes. Y dado que la revolución científico-tecnológica ha generado impacto en la vida personal y colectiva, ha entrado a formar parte de los comportamientos y costumbres de los

estudiantes y docentes, por lo que el uso desprogramado de artefactos tecnológicos, como celulares y tabletas, deviene en rasgo idiosincrásico que influye en el modo de habitar el aula de clase por los sujetos desescuchadores.

En seguida, es oportuno decir que como las dos tablas han devenido narraciones y, por ende, textos, estas buscan hablar, en el sentido de “decir algo sobre algo a alguien” (Ricoeur, citado por Ríos, 2013, p. 43). En otras palabras, hablan del mundo de la vida y del mundo cotidiano de los sujetos observados reflexivamente, y dejan ver, mediante el análisis, aquello que el observador busca. En consecuencia, parafraseando a Ricoeur (2002, p.127), las tablas son textos “fijados por la escritura”, que reclaman interpretación para superar lo inmediato, lo que dice ahí, a través de un ejercicio hermenéutico. Como afirma Ríos (2013),

las narraciones y las acciones conseguidas en el trabajo de campo, no constituyen de ningún modo letra muerta o cadáveres que pertenecen a un momento congelado.

Por el contrario, ese contenido está vivo, tiene un destino y ese destino es el mundo que se pretende mostrar (p. 47).

Se trata del mundo de los sentidos que estudiantes y docentes le confieren al acto de escucha, en su vida escolar cotidiana.

Así mismo, siendo el sentido, hermenéuticamente hablando, “una experiencia plural que surge al ser narrado [actuado] en una situación de diálogo [de interacción], en el que la intersubjetividad hace aflorar lo que permanecía encubierto” (Ríos, 2013, pp. 50-51), entonces los indicadores extraídos de la categorización y análisis de lo observado, contienen sentidos que los sujetos educativos le otorgan a la escucha. Y, además, explorando otras capas del significado, es posible dirigir la mirada hermenéutica y fenomenológica a cómo las actitudes y comportamientos asumidos por estudiantes y docentes dentro del aula, durante las actividades microcurriculares, dinamiza u obstaculiza la experiencia de escucha.

En beneficio de la claridad, en este análisis e interpretación de resultados de observación, se opta por una mirada holística que interpreta para comprender el conjunto de las acciones (como textos) para poder hacer el adentramiento “en esos sentidos encubiertos en el lenguaje [semiótico], que nos orientarán en las posibilidades de ser que están proyectando y que representan la afirmación de un horizonte de sentidos, desde donde se significa la acción” (Ríos, 2013, p. 51).

Pues bien, en lo tocante a la vivencia de la experiencia de escucha, los indicadores en las

dos tablas dejan ver que tanto el fenómeno de la escucha como el de la desescucha hacen presencia en el aula de clase. Entonces, ¿qué hace que un GC desarrolle esta virtud y otro no? La respuesta encierra una particular complejidad, ya que atendiendo a Rice (2011, p. 153) “todo depende”, pues el acto de escucha se realiza en infinidad de contextos y circunstancias; por lo que una indagación acerca de este fenómeno debe aplicarse a un contexto particular, como es el caso que se presenta acá: la escucha en el aula de clase. Ahora, siendo la actitud de escucha un asunto proveniente de la cultura en la que han vivido inmersos los individuos, es preciso tener en cuenta lo dicho por Mead (1990) acerca de que los marcos culturales moldean el carácter individual de los seres humanos, y por Geertz (2003, p. 20) quien acoge la idea weberiana de que el ser humano es “un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”. Ante esto, hay que tener en cuenta que la proveniencia de los estudiantes de las instituciones de educación públicas en las que se llevó a cabo la observación tienen componentes de pobreza, violencia intrafamiliar, machismo, alcoholismo, entre otros, los cuales se agregan a la cultura actual del ruido ocasionada por el uso indiscriminado de tecnologías del sonido que han afectado el modo en que se encara la vida personal y social. Como resultado, se tiene el fenómeno de la desescucha pues se llega a una saturación de percepciones por el organismo que llega a causar una resaca acústica y visual. Sin duda, un mundo de la vida en tales circunstancias –“una vorágine de sobresaturación semiótica” (Marco, 2009, p. 32) – no puede menos que afectar la vida privada y colectiva.

Agregado a lo anterior, vienen los imaginarios relacionados con el *estatus actual* de los docentes, con la *función social de la escuela* y el *rol del conocimiento* que ofrece la misma⁹². Todo ello y mucho más constituye el marco cultural y las circunstancias en las que deberá darse el acto de escucha o de desescucha en el aula de clase.

Con lo expuesto en los dos párrafos anteriores, se ha resaltado la importancia de tener en cuenta el contexto, puesto que “Es evidente que los conjuntos de significados no se dan en el vacío ni espontáneamente. Se dan en la vida cotidiana enmarcada en un mundo concreto” (Ríos, 2013, p. 99). Pero, cabe advertir que enfocarse en un contexto específico como es el de las instituciones educativas públicas de Tunja, no imposibilita la generalización en virtud de que

⁹² *Estatus del docente, función social de la escuela y rol del conocimiento* son tres conceptos problemáticos que circulan en el lenguaje pedagógico. Su tratamiento es igualmente complejo. Lo que puede decirse es que los imaginarios que las comunidades tienen de estos, mayoritariamente no son halagadores. Marco (2009) presenta una radiografía de la escuela en occidente y deja ver la crisis de la escuela contemporánea, de los niveles primario y secundario.

“Visto de esta forma, puede ser que lo que aparece como una reducción de la realidad representa precisamente una posibilidad de comprenderla en todo su sentido” (Ríos, 2013, p. 101). (Esta es la razón por la que se presenta la información condensada en las dos tablas, y no se exhiben fragmentos de lo registrado en los diferentes instrumentos de acopio de la información observada, pues se ha aplicado una juiciosa tamización para lograr tal reducción. Aparte de esto, está la recomendación metodológica de no presentar los datos crudos, sino debidamente depurados. No obstante, para confrontar, se pueden ver los Anexos B, G y K).

Hasta aquí lo tocante a la primera etapa de la Hermenéutica Reflexiva de Ríos (2013), con la cual se han especificado los fundamentos teóricos y metodológicos de la Hermenéutica ricoeuriana para comprender las acciones como textos. Esta etapa ha sido ampliada con inclusiones de otros aspectos por parte del investigador, para enriquecer la comprensión del asunto específico de esta investigación.

En seguida, se da inicio a la segunda etapa de corte antropológico hermenéutico, complementaria de la primera, lo cual significa que se fortalecerá la afirmación de la acción como texto, pero yendo más lejos, entendiendo la conducta humana como acción simbólica, es decir, que “significa algo”. De este modo, surge la pregunta por el sentido y el valor de las acciones de estudiantes y docentes, respecto de su experiencia de escucha. Para dar respuesta, se acude a Geertz (2003), quien propone aplicar la “descripción densa”⁹³ o profunda que implica el tránsito de la explicación a la comprensión, es decir, la interpretación, cuya secuencia es: la explicación de los comportamientos, la contextualización de los mismos, y la comprensión como producción de significación concreta. Y visto que se trata del análisis e interpretación de las acciones y actitudes observadas –respecto de la habilidad de escucha– en los sujetos educativos del aula, el investigador se hizo lector de un mundo particular que quería develar, un intérprete de la cultura escolar y áulica, en un principio inaprehensible por la opacidad y la fugacidad de los hechos observados, pero, al hacer de lo observado un texto fijado por la escritura, lo hizo manipulable y comprensible a través de la condensación de la información en las dos tablas.

En consecuencia, acorde con Geertz (2003, p. 24), “El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación [...] y en determinar su campo social y su alcance”.

⁹³ Al estar en el capítulo de análisis, se hace necesario dar cuenta de la existencia de dos estilos de descripción densa: el grupo de las descripciones científicas y el de las descripciones literarias. Los términos realidad y fantasía pueden cotejar como metáforas para esto. La razón de esta nota es dar cuenta de que en este informe de tesis, se acoge la descripción densa científica, por lo que el estilo literario de describir se evita acá.

Tales estructuras de significado se develan con base en los indicadores, que son acciones fijadas como textos, correspondientes a un contexto cultural particular: la cultura escolar y la cultura áulica. Para acrisolar esta búsqueda de sentidos, vale señalar que el investigador habitó la escuela secundaria durante 23 años, y continúa haciéndolo en su función de asesor de la práctica pedagógica, por lo que, siguiendo a Geertz, puede considerarse que es un “nativo” escolar, y que puede hacer interpretaciones de *primer orden*⁹⁴, en la medida en que es un habitante de la cultura escolar.

Ahora sí, con el soporte anterior, se expone la interpretación densa o profunda geertziana de las acciones y actitudes observadas, lo que implica incursionar ya en parte de la discusión⁹⁵. De entrada, se deja claridad en que con los indicadores se buscó condensar la información considerada relevante para dar cuenta de los sentidos derivados de la experiencia de escucha que vivencian estudiantes y docentes en el contexto del aula. Tales indicadores son los necesarios y suficientes para dar cuenta del fenómeno observado, puesto que *no es necesario saberlo todo para comprender algo* y porque “El análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no al descubrimiento del continente de la significación y el paisaje de su mapeado incorpóreo” (Geertz, 2003, p. 32). Para este cometido, se procede de la siguiente manera: primero, se trata la tabla correspondiente a C1- GCE, considerando los tres momentos de la interpretación descritos antes; luego, se aplica lo mismo a la tabla de C2-GCD; finalmente, se da cierre a este apartado con una conclusión relacionada con el sentido de la experiencia de escucha, develado mediante la técnica de observación.

Entonces, en lo tocante a C1-GCE, los registros de observación que indican la existencia de grupos clase escuchadores, en los tres instrumentos (DC, FOAE y GOC), fueron escasos pero motivantes, pues ver a un grupo de jóvenes con el coraje de permitir que otro (el o la docente) los eduque es halagador, pero, sobre todo, verlos encaminarse hacia la búsqueda de sí mismos, que es doble coraje, es realmente esperanzador. La escuela actual tiene esta tarea pendiente: encaminar la actividad áulica al destino mayor de la conversación pedagógica en condiciones de

⁹⁴ Dice Geertz (2003, p. 28): “Por definición, solo un nativo hace interpretaciones de primer orden: se trata de *su* cultura”

⁹⁵ En la dinámica de la Hermenéutica Reflexiva como técnica de análisis, al demandar en su segunda etapa por la interpretación crítica, llevó a que el proceso indagador incursionara en la discusión de los mismos resultados que se fueron encontrando; este proceder se llevó a cabo tanto en la observación como en la entrevista. No obstante esto, este informe presenta aparte el capítulo de la discusión para recoger y complementar con los demás aspectos que le corresponden.

escucha, dadas las bondades, expresadas en otros apartados de este trabajo.

Los indicadores dejan ver lo que puede ser un encuentro áulico en condiciones de dignidad y respeto, de compromiso con la tarea de educar y educarse, de reconocer al otro y reconocerse a sí mismo como interlocutor válido en el proceso comunicativo, de aceptar proactivamente que lo social y comunitario se construyen desde la igualdad en la diferencia y en la diversidad. En C1-GCE, los indicadores devienen principios para la construcción de una realidad que es posible en el contexto escolar y que por lo tanto se convierten en la utopía posible de la vida en el aula, en tiempos de crisis. Porque el trabajo pedagógico en condiciones de escucha es una aportación relevante para una sociedad que intenta salir de la maraña de la violencia, de la desesperanza aprendida y de las iniquidades causadas por las limitaciones del “nosotros” frente a la diversidad, la diferencia y la igualdad, como es el caso de Colombia.

Ahora, que las acciones y actitudes descritas en los indicadores de C1-GCE correspondan a GC de IE públicas, cuyos integrantes provienen de núcleos familiares de condiciones socioeconómicas 1, 2 y 3, con entornos de violencia intrafamiliar, y con hallazgos de microtráfico (confróntese el apartado 3.4) –a pesar de que geográficamente la región sea de relativa tranquilidad– permite entender que con este tipo de grupos el trabajo escolar puede llegar a ser vivificante. Y todo sucede porque se da la existencia de unas condiciones, que si bien no llegan a ser permanentes sino casuales, en todo caso sí constituyen la oportunidad para otorgar valor a la actitud de escucha y al silencio activo freiriano (Freire, 2002), por parte de los sujetos educativos. De esta manera, la escucha se mantiene en el aula mediante formas simbólicas y construcciones sociales, se halla corporeizada en las acciones y actitudes de docentes y estudiantes, como modo de objetivar su acción social. En suma, puede afirmarse que existen GCE, si no ideales, trabajables pedagógicamente hablando.

En lo atinente a la comprensión como producción de significación concreta –“donación de sentido–”, resultado del esfuerzo hermenéutico interpretativo aplicado a C1-GCE, es imprescindible recurrir a lo expresado en el marco teórico acerca de cómo se produce el sentido, o cómo se da el otorgamiento de sentido o la asignación de significado. Esto con la finalidad de sacar a la luz el sentido o los sentidos que le otorgan estudiantes y docentes a su experiencia de escucha.

Pues bien, después de todo el recorrido de este análisis e interpretación de la información recabada mediante la técnica de observación, ha llegado el momento de afirmar categóricamente

lo que entre líneas se venía insinuando: que acorde con lo expresado en el marco teórico sobre la producción del sentido y en el marco metodológico, en cuanto a cómo la técnica de observación fenomenológica hace posible que otro, el investigador, pueda encontrar los sentidos que consciente o inconscientemente unos sujetos, estudiantes y docentes, dejan como rastros (indicadores) en sus acciones y actitudes, es preciso aplicar las cuatro exigencias para el otorgamiento de sentido realmente elaborado, sin las cuales no puede aseverarse que un sujeto o un conjunto de estos hayan construido sentidos con la franca finalidad de significar algo para sí o para otro con sus acciones y actitudes.

Para el caso de los GCE, si bien las acciones y las actitudes son proactivas, esto es, permiten el encuentro áulico en unas condiciones de escucha, no es garantía de que hayan construido sentidos elaborados de su experiencia de escucha. Primero, porque el lenguaje de la escucha no es algo que actualmente circule en forma corriente y continua en las conversaciones del aula. (Se ha dicho que durante los seis semestres de observación, solo en dos ocasiones se recibieron planes de clase relacionados con la habilidad de escuchar, y que en el rastreo en seis colecciones de textos escolares de lenguaje, los contenidos y las actividades relacionadas directamente con la escucha son mínimos). Y porque con pedir silencio o exigir, de buena manera o a la brava, que los estudiantes escuchen no se logra el nivel de actitud crítica que ponga en reflexión a los grupos clase. Segundo, por consiguiente, no se han dado prácticas intelectuales ni empíricas con el objeto de otorgamiento de sentido. Tercero, tampoco pudo suceder la reflexión y la *conciencia* de la experiencia de escucha puesto que sin prácticas intelectuales o empíricas no queda el algo sobre el cual repensar. Y cuarto, sin una *conciencia* del valor de la escucha en la vida escolar y social, resultado del lenguaje que circula o se comparte, y de las experiencias vividas no es posible que lo significado afecte las prácticas sociales o las relaciones con el otro o con lo otro. Como resultado, se puede colegir que sin el cumplimiento de estas exigencias es poco probable que estudiantes y docentes hayan construido sentidos elaborados de su experiencia de escucha. De tal manera que el sentido que puedan tener los sujetos educativos de su experiencia de escucha, se queda en el nivel de la actitud natural, de la vida práctica, de la vida cotidiana⁹⁶. No obstante, las acciones y actitudes de estudiantes y docentes significan algo

⁹⁶ Lo afirmado en este párrafo hasta la línea del superíndice de esta nota de pie de página, ha sido posible luego de años de lectura sobre el tema de investigación y sobre la opción metodológica elegida para el tratamiento de la información, amén del esfuerzo en la búsqueda del rigor posible en lo concerniente al componente empírico. Ahora, no habiendo manera de acceder a la Verdad, se puede considerar que junto con la formación doctoral y el

para el otro, el observador en actitud desinteresada, a pesar de que quienes las realizaron no tuvieran la intención expresa de significarlas. Así, esta descripción densa como mirada que busca trascender lo aparente, y como “especulación elaborada” busca concluir con la respuesta a la pregunta ¿Qué pueden significar las acciones y actitudes de estudiantes y docentes, condensadas en los indicadores de la tabla primera, respecto de la experiencia de escucha? Ese significado es el sentido porque es un significado localizado, contextualizado.

La respuesta a la pregunta formulada se ubica en la tercera etapa de la HR, esto es, en el lugar de la articulación entre la primera etapa (Ricoeur) y la segunda (Geertz), para cuyo tránsito se requiere un método reflexivo fenomenológico basado en la *actitud fenomenológica* de Alfred Schütz. Para esto, el investigador tuvo que vivenciar un cambio radical en la forma de captación de los sentidos, abandonando la actitud natural y perfeccionando la actitud desinteresada (liberación de los prejuicios frente al objeto de interpretación: la actitud de escucha de estudiantes y docentes), para ubicarse en un plano de abstracción de orden superior: la actitud fenomenológica como método. Esta actitud conllevó la reducción fenomenológica (suspensión del juicio o *epojé*) que como se ha dicho antes, se convierte en un estado de actividad reflexiva de la conciencia que encarna la forma de la actitud científica. En otras palabras, el investigador realizó un desplazamiento de su atención hacia el objeto de interpretación, pero en la manera de darse las acciones y actitudes de estudiantes y docentes en su propia conciencia; ahora, desde la mirada, no desde el ver. Por esto, en este horizonte, se recupera el aserto de Schütz (1993, p. 71) que dice: “el significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece”.

Entonces, en el tratamiento de los indicadores desde la actitud fenomenológica, es preciso recordar que estos ya son el resultado de una reducción fenomenológica, una *epojé*, y que lo que resta en esta interpretación es dar cuenta del sentido o los sentidos que ocultan, para responder la pregunta anterior. También resta determinar si esos sentidos tienen la cualidad de ser conscientes o inconscientes en los sujetos de las acciones y las actitudes, porque a partir de esto se podrá confirmar –revalidar– si en el contexto escolar áulico observado existen sentidos

compromiso ético del investigador, se puede confiar en que todo lo expresado en la tesis y, particularmente, en el análisis de la información e interpretación de los resultados, por lo menos tiene el rasgo de la sinceridad, como criterio de validez científica. De otra parte, vale tener en cuenta esta orientación de Eisner (1998, p. 71): “ninguna objetividad prístina ni ninguna subjetividad pura son posibles (...) toda experiencia que se derive del texto es transactiva”. Frente a lo anterior, en el ámbito de la producción científica actual es saludable optar por criterios como el nivel de teoría que se obtiene de los resultados de un trabajo de tipo cualitativo.

elaborados de la experiencia de escucha o se encuentran en ciernes.

Así las cosas, están dadas las condiciones epistemológicas y metodológicas para hacer emerger los sentidos ocultos en los indicadores acerca de la escucha y de la actitud de escucha en las acciones y actitudes observadas. No obstante, la argumentación se fortalecerá con el criterio de autoridad del mismo Schütz.

Empezando por lo segundo, Schütz (1993) asevera que

Sería por lo menos trivial decir que el Aquí y Ahora no reflexionado es significativo. Los actos del *cogito* en el cual vive el yo el presente viviente en el que el yo pasa de largo alejándose de cada Aquí y Ahora hacia el próximo, nunca pueden ser captados en el cono de luz. Por lo tanto, caen fuera de la esfera de lo significativo (pp. 99-100).

El “Aquí y Ahora” enmarca las acciones y las actitudes frente al compromiso ético-político de escuchar por parte de estudiantes y docentes, acciones y actitudes que pasaron de largo en la actividad áulica, porque la observación fenomenológica permitió darse cuenta de la ausencia de reflexión intencionada y de un lenguaje incipiente reducido a llamados de atención de docentes o peticiones de silencio o expresiones de deseo de querer escuchar⁹⁷.

Con otras palabras, Schütz (1993) dice:

“si las vivencias de otra persona me fueran tan accesibles como me son las mías –sea mediante empatía o, como pensaba Scheler (1993), mediante alguna clase de “intuición interna”, entonces su vivencia, es decir, el significado a que apunta su conducta, resultaría directamente evidente para mí al observarlo” (p. 50).

Pero esto no sucede así porque es imposible ser enteramente consciente de las acciones de otra persona, por lo que es preciso acudir al “yo del otro”, o sea, a las expresiones corporales de las vivencias de los otros para someterlas al escrutinio de la interpretación subjetiva del investigador, en este caso.

De otra parte, para Schütz (1993, p. 92), “una acción es consciente en el sentido de que antes que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer”; por lo que “podríamos llamar inconscientes a las experiencias sobre las cuales aún no hemos reflexionado” (p. 93). Esto apoya el argumento de que mientras estudiantes y docentes no experimenten vivencias intelectuales o empíricas acerca de la escucha, no puede darse la

⁹⁷ Para lo expresado en el párrafo que abre esta nota, es menester tener en cuenta que para evaluar los resultados el investigador ha tenido que comparar lo expresado por estudiantes y docentes a través de sus acciones, con lo que la dice la literatura especializada y la proto-inter-teoría como aportación, para colegir la distancia conceptual y hacer la lectura de las prácticas sociales áulicas, para poder afirmar lo dicho en el párrafo.

construcción de sentido y significado relevante sobre dicho objeto⁹⁸.

Desde la mirada crítica, esto pasa con las experiencias de escucha en el aula, cuyas acciones y actitudes no evidenciaron el acto reflexivo y la puesta en la consciencia, en el horizonte de una transformación: cuando escucho al otro o a los otros, me escucho a mí mismo. Esta es una reflexión que aún no se ha aplicado en la vida escolar. Además, como evidencia de la acción consciente, Schütz afirma que “solo estamos conscientes de una acción si la contemplamos como ya transcurrida y acabada, es decir, como un acto” (p. 94), cosa que no se observó, por lo ya expresado sobre la mínima realización de conversaciones acerca de la experiencia de escucha, o sobre la exigua planeación de clases con tema y actividad específicos sobre la habilidad de escucha. Conjuntamente con lo anterior, si una acción de escucha es consiente en un estudiante o un docente, tiene significado; pero para tenerlo, exige devenir *acto*, esto es, que el significado de tal acción se pueda expresar como una historia propia en la consciencia de alguien que la reflexionó, o en alguien que la observó intencionalmente. (La queja del profesorado sobre la enorme dificultad que se presenta en el aula en cuanto la baja calidad de la escucha en los estudiantes (Marco, 2009), da una ventaja a los docentes en la aproximación a un sentido más consistente que el de los estudiantes, al hacer de la queja un lenguaje sobre su experiencia de escucha áulica).

De ser así, ese mismo significado sobre la escucha deberá dinamizar las mismas acciones y actitudes de los sujetos de las acciones, en virtud de que del significado –o del concepto– que se tenga de algo, dependen las prácticas sociales frente a los otros y a lo otro. Esta aseveración es particularmente definitoria para la comprensión de los sentidos, puesto que toda práctica social está determinada por los significados y sentidos que cada quien haya interiorizado en el marco de su cultura. (Del concepto que se tenga de matrimonio en una comunidad, o que posea un individuo, se derivan *sus* modos de actuación ante los otros y ante lo otro).

Entonces, se puede colegir que las prácticas socioeducativas de los estudiantes y los docentes frente a su experiencia de escucha, condensadas en los indicadores de la tabla primera, permiten revalidar que las exigencias para el otorgamiento de sentido realmente elaborado, no se dan en las acciones y actitudes explícitas, en los resultados de la técnica de observación aplicada por el investigador. Pero, a pesar de no ser enteramente conscientes estos sentidos, la categoría

⁹⁸ Esto pareciera abrir una contradicción con lo expresado supra, pero se trata de aspectos diferentes. Un asunto es no poder tener acceso directo al sentido, y otro, como se dice después, tener que acudir al “yo del otro” para someterlas al escrutinio, procedimiento a través del cual es posible la transacción del sentido.

C1-GCE hace posible comprender que se dan unas condiciones sociales y eco-humanas que permiten el encuentro pedagógico en condiciones de escucha básicas; y que no es lo común en los ambientes de aula observados. En consecuencia, el significado y los sentidos de la experiencia de escucha áulica se encuentran en proceso de constitución. Esto deja pendiente el compromiso ético-político de los sujetos áulicos de acordar tanto las formas de comunicar-se y de vivir la experiencia de escucha en el aula, como las de vivir la experiencia social y comunitaria en el aula, es decir, de comprender la escucha como un fenómeno lingüístico y cultural. Todo, en el horizonte de la construcción de sentidos elaborados de la experiencia de escucha, sentidos que deberán superar la actitud natural propia de la practicidad de la vida cotidiana, para optar una actitud de escucha que encarne procesos de enseñanza y de aprendizaje críticos, capaces de hacer que la intervención pedagógica motive nuevas distinciones que permitan a estudiantes y docentes afirmarse y transformar su realidad, mejorándola. Esto, indefectiblemente, incidirá en los sistemas de interpretación del mundo, para producir un cambio de naturaleza cultural.

En suma, en C1-GCE se devela que la escucha proactiva interesa –toca el borde del cono de luz de las vivencias, pero no entra en este– a un sujeto o a un grupo clase, a condición de estar inmerso en un contexto en el que las individualidades y lo grupal establezcan un encuentro afortunado para la comunicación y la convivencia. El sentido de escuchar en los GCE está orientado por el acuerdo inconsciente y mayoritariamente aceptado, derivado del principio social relativo a que no son las normas, las leyes o las constituciones políticas, ¡o los PEI!⁹⁹, los que hacen que un individuo acoja los principios del comportamiento social apropiado, sino el control social del prójimo, es decir de los que están cerca de este y lo rodean y acompañan en las interacciones de la cotidianidad que mutuamente les pertenece¹⁰⁰. Esto es lo que Merieu y Develay (2003, pp. 143-205) dejan ver al explicar el tránsito “de la exaltación del niño-rey a la gestión de la anticipación en Educación”. En los GCE se da por anticipado, en el inconsciente

⁹⁹ PEI: Proyecto Educativo Institucional o carta de navegación de las instituciones educativas en Colombia. Este documento recoge el mesocurrículo.

¹⁰⁰ Cuando un miembro de una comunidad es sabedor de que cierta acción humana –que él mismo podría activar en un contexto determinado– no es en absoluto acatada o reconocida como aceptable por los mismos integrantes, genera una barrera de contención en este que la hace poco probable de suceder. Esta quizá sea la ley más eficaz de la vida social y política. Por ejemplo, en la cultura japonesa no escuchar al que habla –sobre todo al adulto– no es aceptado, por eso la desescucha está minimizada; escuchar es la norma social. Por el contrario, cuando lo permisible y lo relajado es la ley, es decir lo que no se criticaría, se ha creado un ambiente favorable para la impunidad de lo no ético. Donde la desescucha es la norma, es poco probable que se den las bondades de la escucha.

colectivo, que las interferencias insistentes de la actividad de escucha ofenden, están fuera de contexto, entorpecen la comunicación y la convivencia áulicas. La experiencia de escucha tiene, así, el sentido de acogimiento o aprobación para llevar adelante la tarea de educar-se; pero este sentido no es el resultado de una reflexión crítica, ni tan solo de una conversación con propósito, sino de la actividad práctica, propia de la actitud natural de los sujetos educativos, que opera en la vida cotidiana. En este orden de ideas, no constituye *consciencia de* capaz de dirigir las acciones y las actitudes de los habitantes del aula.

Como puede colegirse, el puente entre la primera y la segunda etapas de la HR, esto es, la actitud fenomenológica como método ya se ha trazado y atravesado. Esta etapa ha permitido ahondar en la descripción densa para hacer discutible lo observado y condensado en los indicadores. El cómo se ha desarrollado hasta la presente línea, pero de manera trascendental, es decir desde el ego del investigador, para quien las acciones y actitudes observadas tuvieron existencia y significado.

Seguidamente, se aborda el tratamiento de la categoría C2-GCD, en la que la actitud de desescucha constituye el asunto central. Para este cometido se seguirá escrupulosamente el procedimiento seguido en C1-GCE, tratando sí de minimizar la redundancia y, en beneficio, resaltar lo específico de la actitud de desescucha, en el marco de la HR de Ríos.

Como proemio a la aplicación de la HR a la tabla segunda, cabe ser incisivo en que los indicadores de esta, acrisolan la tesis propuesta, por obvias razones. Asimismo, se da por entendido que, acorde con la primera etapa, la tabla y sus indicadores devienen texto con todas las implicaciones teóricas y metodológicas ya descritas supra. Queda por elaborar la segunda etapa, puesto que la tercera es inherente al proceso mismo de la reflexión crítica que conduce a la producción científica, como se mostró en C1-GCE.

Entonces, la descripción densa de la tabla segunda de indicadores, como ejercicio hermenéutico, deberá dar cuenta del fenómeno emergente y en expansión, evidenciado en las acciones y la actitud de desescucha, condensadas en los indicadores; deberá, también, hacer aflorar el sentido o los sentidos que tales indicadores expresan de la experiencia de escucha que vivencian los sujetos educativos moradores del aula; y, finalmente, deberá responder la pregunta sobre ¿qué hace que un sujeto educativo o un GC realice acciones de desescucha?

Como se ha afirmado antes, los indicadores (de la desescucha, para el caso) como expresiones de la conducta humana, que es acción simbólica, significan algo; pero para saber su

significado es preciso hacer una interpretación, esto es, aplicar el tránsito de la explicación a la comprensión. Esto implica explicar los comportamientos, contextualizarlos y comprenderlos para producir su significación concreta, es decir, “desentrañar las estructuras de significación” y “determinar su campo social y su alcance”. De otra parte, al ser la desescucha la acción simbólica que despliega la complejidad del drama actual –casi tragedia– de la cultura escolar y de la vida en el aula, constituye el acicate del presente ejercicio de investigación.

Así, contrario a C1-GCE, en C2-GCD, los registros de observación en los instrumentos de recolección de información DC, FOAE y GOC, fueron abundantes y desalentadores por las implicaciones que el fenómeno desescucha acarrea para la vida social y educativa. La naturalización de la desescucha como forma de vivir la escuela y habitar el aula tiene graves consecuencias para la constitución del tejido social que se construye desde la institución escolar. Los indicadores de la tabla de la actitud de desescucha no es lo que se espera encontrar dentro del espacio dedicado a la construcción de lo social y lo cultural en niños y jóvenes. Los indicadores evidencian lo que es un encuentro áulico en escasas condiciones de dignidad y respeto para los propios moradores del aula, de poco compromiso con la tarea de educar-se, del insuficiente reconocimiento del otro y de sí mismo como interlocutor válido en la conversación pedagógica, de la exigua aceptación de que lo social y comunitario se edifican desde la igualdad en la diferencia y en la diversidad. Esta no es la utopía posible, sino la cruda realidad que empieza a ser reconocida por autores contemporáneos como Marco (2009), quien al respecto ofrece las siguientes pinceladas del paisaje sociocultural contemporáneo: “actualmente se erige triunfante en nuestra sociedad, globalizadora, esa conducta de la incontinencia verbal, auténtica babel de ruidos indescifrables, donde todos hablan y nadie escucha” (p. 32); “la degradada atmósfera que se respira en las aulas es una consecuencia lógica que responde a los resortes más ocultos al tiempo que evidentes, que rigen el funcionamiento de la sociedad del siglo XXI” (p. 217); “Un tiempo de profunda crisis en una sociedad relajada en exceso, en la que todo vale porque nada importa. Una sociedad que se ceba en la ignorancia y la vulgaridad como medio de expresión y, sobre todo, de ser” (p. 221); “Rechazamos todo aquello que nos inspira un atisbo de dificultad y nos exige un compromiso intelectual y personal, lejos está todo sentimiento de responsabilidad histórica” (p. 222).

Los indicadores muestran una tendencia hacia el establecimiento de una cultura del ruido y la desescucha en el aula, que no es ocasional sino que busca instalarse como permanente en los

GCD, aspecto que deteriora la calidad de vida tanto de estudiantes como de docentes, y, de hecho, la calidad de la educación que se ofrece en la IE. Llega a ser un *habitus*¹⁰¹ (Bourdieu) y una *habitud*¹⁰² (Zubiri), pero no constructivos sino imposibilitadores, a nivel de la cultura escolar observada. Cabe resaltar que la desescucha, como ya se indicó en el marco teórico, no tiene que ver con falencias de orden psicológico o neuronal, sino de orden ético-político en la acción social en el aula; por esto es adecuado mencionar las palabras de González (2008), al referirse al segundo concepto:

Se trata de una *habitud*, es decir, de una modulación real de los que conviven, pero que no tiene realidad fuera de ellos. Las acciones sociales no son ejecutadas ni por la especie humana ni por la sociedad, sino sólo por los individuos. Pero no se trata de meros individuos aislados, sino de individuos que actúan socialmente según sus *habitudes* (p. 69).

Tanto el *habitus* como la *habitud*, en calidad de esquemas de acción social de los desescuchadores, hacen que la replicación de la desescucha sea una tendencia en la vida escolar actual. La súper abundancia de información proveniente de las distintas asignaturas que cursan los estudiantes, la diversidad de tareas que deben realizar dentro y fuera de la escuela, el estar siempre pendiente de cómo se desarrolla la vida cotidiana en contextos deprimidos, el notar que lo que se aprende no enseña lo fundamental para la superación de las necesidades vitales, y el espejismo de los artilugios tecnológicos de la información y la comunicación, entre otras circunstancias, hacen que el individuo se sienta abrumado, afectado psicológica y físicamente, razón que lo lleva a una vía de escape: la desescucha. La saturación de información, característica de la vida escolar que transcurre hoy, deja como resultado sujetos desinformados, incommunicados, acrílicos, habitantes del desparpajo. Hay tanto por hacer que no se hace nada. Frente a toda la complejidad del momento, la respuesta es simplicidad. La actitud de escucha es exigencia de compromiso con el otro y con lo otro, en cambio, la actitud de desescucha la evade, creando una zona de ruido interior y exterior, en la que lo ético-político se difumina.

¹⁰¹ Para Bourdieu, el *habitus* es “sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma” (Citado por Perrenoud, 2002, pp. 29-30)

¹⁰² Para Zubiri (1980), la *habitud* es el “modo de habérselas con las cosas”, es decir, el modo de enfrentarse a la realidad, con base en las posibilidades orgánicas del individuo. Es anterior al hábito y la costumbre, los cuales “son *habitud* precisamente porque son modos de habérselas”, “modos especiales de *habitud*”. Este concepto lleva a entender lo que Bourdieu denomina el *sentido práctico*.

En tales condiciones, el acto educativo, que es a la vez acto social y acto de comunicación (genuina escucha y legítima conversación), no tiene realización afortunada.

Pero, con todo esto, las acciones y la actitud de desescucha, condensados en los indicadores de la tabla segunda, dicen “algo sobre alguien o algo”, esto es, sobre los sujetos y los ambientes de aula observados. Y lo que dicen tiene que ver con el sentido que le otorgan a su experiencia compartida de escucha. Por tanto, acatando la secuencia seguida en C1-GCE, se procede con mirada holística para comprender el conjunto de las acciones como textos, de manera que suceda el adentramiento en los sentidos encubiertos en el lenguaje semiótico expresado y observado.

Los indicadores de la desescucha también hacen patente tanto la afirmación de Mead (1990) sobre la manera como los marcos culturales moldean el carácter individual de las personas, como el aserto de Weber, expresado por Geertz, acerca de que el ser humano vive en una trama y una urdimbre de significación, tejida por él mismo y por la comunidad en la que él está inserto. Y es que el marco cultural de las IE y de los sujetos y observados, como se anotó en el análisis e interpretación de C1-GCE, está determinado por componentes de privación sociocultural y económica, además de verse afectado por la cultura del ruido –que es una variedad de violencia- propia de la vida mecanizada, automatizada y tecnologizada. Amén de los actuales imaginarios sobre la escuela, el docente y la educación. Todo este contexto, como puede entenderse, está en franca consonancia con las acciones y la actitud de desescucha que se experimenta en la vida cotidiana escolar observada. En consecuencia, el sentido o los sentidos que estudiantes y docentes le otorgan a su experiencia de escucha, están encarnados en el actuar de los sujetos educativos, actuar que ha sido condensado en los indicadores, que son, en términos de Ricoeur, acciones como textos.

Bien, hasta el momento se ha descrito lacónicamente, para evitar la redundancia, la explicación de los indicadores de la desescucha y el contexto del cual surgieron. En seguida, viene el meollo de C2-GCD: la comprensión como producción de significación concreta o donación de sentido, a partir de la revisión de las cuatro exigencias para considerar que se ha construido un sentido elaborado de la experiencia de escucha por parte de los sujetos áulicos. Valga decir que, frente a esto último, puede contrastarse que si en C1-GCE la interpretación de los indicadores dejó claridad en que no se da evidencia contundente de la construcción de un sentido cabal de tal experiencia, con menor posibilidad sucederá en C2-GCD. No obstante esto,

es imprescindible procesar la información a partir de las cuatro exigencias, para soportarlo.

Desde la primera, parece contradictorio el hecho de que con sujetos desescuchadores o con los GCD es más asiduo el lenguaje acerca de la escucha porque no solo los docentes, sino los estudiantes con cierto compromiso con la tarea de educar-se están continuamente solicitando silencio, o que permitan escuchar, o que se concentren en las actividades, o que dejen comenzar o desarrollar la clase. Pero, como se afirmó en C1-GCE, esto no es garantía para llevar a un sujeto educativo o a todo un GC a una postura crítica ante el compromiso de escuchar¹⁰³. Más bien, este rudimento de lenguaje al ser reiterativo y sin efectos transformadores, termina por decir nada, reafirmando la actitud y las acciones de desescucha, incluso de violencia. La pedagogía del regaño o de la perorata, frente a la desescucha constituye un lenguaje poco favorable, y es más empleado por los docentes, con intención formadora, pero con resultados infructuosos. Los registros en los instrumentos dejaron constancia de lo empeñados que pueden llegar a ser los estudiantes cuando se les llama la atención sin un discurso convincente. Conforme con esto, y por las razones expuestas en C1-GCE, no se da la circulación de un lenguaje académico que fundamente los principios de razón para que los sujetos educativos opten por una postura ético-política frente a la tarea de escuchar-se.

Desde la segunda, es obvio que al no circular el lenguaje académico sobre la escucha, es improbable que un desescuchador lleve a cabo abstracciones o acciones escolares con el objeto de otorgamiento de sentido: la escucha, para el caso. Sin embargo, un sujeto escolar desescucha puede realizar actos de escucha en otros campos como la música, pero ello no lo hace competente para la escucha áulica. Entonces, de una parte, la cultura escolar deberá darse a la tarea de poner en circulación tanto el lenguaje (mediante la transposición didáctica del conocimiento científico sobre la escucha) como las mejores prácticas de escucha áulica; y de otra, aprovechar el saber empírico con el que cuentan los estudiantes y docentes, derivado de prácticas cotidianas de escucha de las que cada quien podrá dar noticia. Los interrogantes ¿qué le gusta escuchar? y ¿cómo realiza ese acto de escucha? son básicos para hallar respuestas a las

¹⁰³ De una parte, se ha dicho en la tesis que la desescucha no es asunto de una privación anatomofisiológica del sentido de la audición; un desescuchador puede estar enteramente sano. Lo que no funciona en él es su actitud ético-política de reconocer al otro en su hablar, aún si eso que habla no es de su interés, pues el hecho de que se le dirija la palabra tiende un puente social que no puede evitar, visto que cuando alguien entra en la escena de otro, surge lo ético. De otra, si un individuo decidiera escuchar solo lo que le gusta escuchar, tendría que someterse a las consecuencias, por ejemplo la de que él hable y nadie lo escuche. Además, cabría preguntarse, ¿cuál es la comunidad entre los miembros de la sociedad a la que pertenece, si nadie escucha a otro? Entonces, al final, se trata de la opción.

distintas escuchas que pueden existir, y a las metodologías para efectuarlas. Otros interrogantes pertinentes serían: ¿qué necesita (condiciones ambientales, estados de ánimo, etc.) el sujeto para realizar esa escucha preferencial? Todos estos saberes podrán apoyar una mirada crítica de la escucha áulica. Pero, en definitiva, lo que sí se precisa en la escuela es de una educación para la escucha áulica, pues a esta no se llega de forma espontánea como sí sucede con otras prácticas de orden recreativo como escuchar el agua fluir por entre las piedras de un arroyo o de una fuente colocada en un rincón de la sala (pero, incluso ahí, para escuchar, la persona necesita, como lo anuncia Nancy (2007), *estar a la escucha*, lo que ya es una exigencia, pues son indispensables de activar procesos cognitivos complejos y actitud).

Desde la tercera, la *conciencia de*, en lo que se refiere a la escucha como acto ético-político, no puede aflorar en ausencia de lenguaje y de prácticas sociales y educativas. Debido a que toda conciencia es *conciencia de*, puede decirse que el sujeto con conciencia de escucha es alguien que pone en coherencia su sentir, pensar y actuar en el acto comunicativo, puesto que el cambio (como mejoramiento) y la intencionalidad son características del ser consciente. Así, los desescuchadores adolecen de este componente fundamental que los deja en desventaja en la construcción como sujetos. Pueden ser conscientes de otras realidades, en otros espacios vitales, pero no de su compromiso ético-político en el establecimiento de la comunicación áulica.

Desde la cuarta, un sujeto –capaz de lenguaje– inconsciente a causa de la ausencia de lenguaje sobre la escucha y de la carencia de prácticas de la misma, es decir un sujeto que no le ha otorgado sentido elaborado a su experiencia de escucha áulica no puede establecer relaciones sociales con otros y con lo otro (la escucha), en el marco de una intersubjetividad discursiva orientada al acto de escucha; es decir, no puede realizar una comunicación centrada en la escucha. Podrá hacerla centrada en el habla, que es su propia habla. Esto puede acaecerle tanto a estudiantes como a docentes.

Como consecuencia, los indicadores de la desescucha revelan sujetos áulicos que no cuentan con un sentido elaborado de su experiencia de escucha. Además, al estar en la condición de desescuchadores, el sentido que puedan tener de esta, no satisface siquiera las necesidades y problemas prácticos del nivel de la actitud natural. Para el desescuchador áulico, establecer diálogo es abrir una zona de conflicto porque sencillamente la comunicación no fluye al no contar con una conciencia de escucha que le permita acoger al otro y a lo otro (el decir) como parte integrante de su entorno vital. En esto, las condiciones socioculturales y el contexto del

aula, que se crea en cada encuentro pedagógico, influyen porque en cada grupo clase se da una idiosincrasia colectiva. Así, como lo expresa Cerda (2001), el aula llega a ser un espacio de conflicto en el que aprender a escuchar es una tarea pendiente. Esto lleva a colegir el imperativo de una formación para la escucha en la vida escolar, en la perspectiva de atenuar el desperdicio humano, social y económico que para la educación implican los sujetos y los GC desescuchadores.

Pero hasta acá no se ha dicho qué pueden significar las acciones y actitudes de estudiantes y docentes, condensadas en los indicadores de la tabla segunda, respecto de la experiencia de escucha. La respuesta corresponde a la tercera etapa de la HR de Ríos (la actitud como método, desde la aportación de Schütz), etapa en la que el investigador se alejó de la actitud natural y acrisoló la actitud desinteresada, para instalarse en la actitud fenomenológica como método, es decir como modo de la actitud científica. Esta mirada al fenómeno desescucha ha permitido develar el sentido que las acciones como textos –los indicadores de la desescucha– contenían en la matriz simbólica¹⁰⁴, como efecto de ser la acción humana constitutivamente social. Entonces, teniendo en cuenta que “Es la teoría la que determina lo que podemos observar”, y que toda experiencia de observación es al mismo tiempo una construcción de sentido, las acciones condensadas en los indicadores, aunque no hayan llegado a significar algo para los sujetos mismos, sí significaron para el observador investigador. La significación emergió desde lo propuesto en el marco teórico y sus diferentes apartados, lo mismo que desde el utillaje teórico del marco metodológico, es decir, desde la estructura gnoseológica que le permitió “mirar” el fenómeno desescucha.

A partir de ese eje de coordenadas, la observación fenomenológica en el marco de la actitud fenomenológica, que trascendió la actitud desinteresada, se puede afirmar que de las acciones de desescucha emerge el sentido de que la experiencia de escucha no tiene un valor categórico para los sujetos educativos, particularmente para los estudiantes, dado que los docentes están más comprometidos con la actitud de escucha puesto que ella es un componente central de su actividad formadora y educadora. Es decir, para los maestros, es un compromiso

¹⁰⁴ Puesto que cada comunidad asigna valores semánticos distintos a los objetos de su mundo, en una matriz simbólica puede verse la densidad de significados otorgados que permiten ver la importancia o prestigio que ese grupo humano le otorga al objeto. Con base en esto, puede determinarse la manera como se valora el objeto en su cultura. Para el caso de la escucha, la matriz simbólica muestra que en términos de proactividad la semántica muestra que no es relevante este objeto en la comunidad escolar. Por tanto se supone que en la matriz cultural esto es equivalente.

mayor el acto de escucha, a pesar de que no se dé con la misma intensidad en todos: hay docentes más escuchadores que otros. El sentido también da a comprender que como la sociedad colombiana no cuenta con una cultura de la escucha¹⁰⁵, la familia y la escuela no siguen un proceso formativo ni educativo que desarrolle la competencia escuchadora entre sus integrantes. Esto, si bien no exime a la familia y a la escuela del compromiso ético-político, al menos no se sustenta una culpabilidad de los docentes por esta ausencia en la enseñanza, en razón de que los currículos de la formación profesional no incluyen el tratamiento de la escucha como un aspecto básico de la formación docente, lo cual deja las consecuencias manifestadas en los indicadores. Por esto, la presente investigación desbroza el camino para que en el contexto de la educación colombiana, se preste la importancia al desarrollo de esta habilidad fundamental del lenguaje. Como ya se ha dicho en otros lugares de la tesis, la escucha es la habilidad que da entrada al ser humano (en condiciones orgánicas normales) al lenguaje, visto que el oído es el órgano de la percepción que primero se desarrolla en el feto, y cuyo fin es poder establecer contacto con el mundo uterino y exterior.

Los indicadores también presuponen que al no estar la actitud de escucha como meme en la cultura, no es de esperarse que la sociedad cuente con sujetos escuchadores, y que quienes lo son en medida aceptable, lo logran por otras vías, como el interés de la familia y la disposición del sujeto a acoger la actitud de escucha como parte de su esquema ético-político. Porque no todo individuo en condición de privación social y cultural está condenado a llevar consigo la historia que le antecede. Puede salirse del círculo de circunstancias y acceder a otro mejor, como resultado de su acción social transformadora. Pero lo común es que la masa se quede atrapada en el torbellino de la privación. Por esto, la escuela debe asumir la formación de sujetos escuchadores, a partir de la vivencia social y educativa del aula, para que impacte en la vida

¹⁰⁵ No se encuentran estudios sobre la cultura de escucha en la sociedad colombiana, pero el investigador afirma que a través de indicadores puede tenerse un panorama que bosqueje lo que puede ser Colombia como sociedad desescuchadora. Uno, la existencia de un conflicto armado que no tuvo solución sino pasado medio siglo, en el cual ningún actor se dio a la tarea de escuchar al otro. El acercamiento comenzó con los diálogos de paz en La Habana, el cual demandó un proceso de varios años. Dos, la existencia de una violencia explícita en la vida comunitaria para resolver los conflictos domésticos públicos; esto lo constatan los noticieros y la vida cotidiana pública de cada ciudadano. Tercero, en encuentros culturales de tipo académico (actos de graduación en colegios y universidades, reuniones de profesores, reuniones de padres de familia...) y recreativo (conciertos en salas, asistencia a salas de cine...) queda la nota de no haberse llevado a cabo en las concisiones de escucha que amerita la naturaleza de tales eventos. Cuarto, la violencia intrafamiliar generalizada (dada a conocer por los estudiantes y relatada por los docentes), cuya causa común es la desescucha.

Ahora, si bien debe quedar claro que ni en todo lugar ni en todo encuentro social esto acaece, la queja sí se escucha en todo alrededor.

familiar y social.

Entonces, atendiendo a Schütz, en lo referente a que las acciones inconscientes corresponden a experiencias “sobre las cuales aún no hemos reflexionado”, se da por sentado que como no hay sentido elaborado, las acciones condensadas en los indicadores anuncian una actitud no proactiva frente al compromiso ético-político de escuchar-se, es decir hablan de un alejamiento de los sujetos educativos de la función primaria del encuentro pedagógico de aula: conversar para aprender a instalarse en la vida compleja, aprendizaje que lleva, indefectiblemente, al desarrollo humano social. Las implicaciones de esto incluyen el mejoramiento de la calidad de la educación que los sujetos pueden, no recibir, sino darse a sí mismos colaborativamente. Por tanto, las acciones de desescucha forman parte de una matriz simbólica (que es a la vez una matriz cultural) más general que puede recogerse en la expresión *No quiero comprometerme con la acción educadora desde mí y para los demás*. Cosa que puede verse tanto desde los estudiantes como de los docentes. Este es el sentido escondido de las acciones y actitudes de desescucha.

En lo profundo, las acciones de desescucha develan una carencia de voluntad, de deseo, de gusto; una dejadez por atender el llamado de la educación a formar parte de la construcción social a partir de la construcción de conocimiento (conversaciones pedagógicas) y las prácticas del mismo.

Con todo lo anterior se ha determinado el campo social de las acciones humanas que develan la actitud de desescucha y su alcance o significación, a partir de la observación fenomenológica.

De otra parte, si no hay sentido elaborado, es decir si no se cumplen las exigencias para su construcción, la acción humana de la desescucha es inconsciente¹⁰⁶. Por esto razón, el valor asignado a la experiencia de escucha actualmente es frágil, por las razones que se han expuesto. Por lo que, en conclusión, la existencia de un sentido elaborado de la experiencia de escucha en

¹⁰⁶ Acorde con el psicoanálisis, freudiano, la mayor parte de las acciones humanas no se explica desde lo racional, sino desde lo inconsciente. En tal sentido, se pueden explicar desde *recuerdos reprimidos, deseos reprimidos, normas asumidas de forma acrítica y mecanismos de defensa*.

Esta idea complementa el argumento de que las acciones de desescucha no siempre tienen el carácter consciente, ni la pretensión de un fin: los sujetos educativos desescuchadores sencillamente actúan así por efecto de los memes desescuchadores familiares, públicos y escolares; esto es, con lo que la cultura les ha aportado como rudimentos primordiales para la reflexión y práctica de la escucha. Esto significa que en la matriz simbólica y cultural de la de la escuela observada, los valores semánticos otorgados a la acción de escuchar no son relevantes; pero esta irrelevancia proviene de una matriz simbólica y cultural más amplia: la sociedad.

C2-GCD es menos factible que en los sujetos y los grupos acogidos por los indicadores de C1-GCE. Por eso, es de esperarse que de ese concepto incipiente de la experiencia de escucha se desencadenen las prácticas sociales y educativas que se observaron, respecto de la escucha.

Hasta aquí el tratamiento de los indicadores de C2-GCD, desde la actitud fenomenológica, como método y como actitud científica. Se han dejado como implícitos los otros aspectos incluidos en el tratamiento de C1-GCE, para minimizar la redundancia.

Como colofón de esta exposición de los resultados de la aplicación de la técnica de observación fenomenológica, se puede aseverar que, acorde con el análisis e interpretación de los indicadores de C2-GCD, no se da la existencia de sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha, más en estudiantes que en docentes, porque estos se ven impelidos por su condición formadora y educadora, y aquellos pueden darse la licencia de la desescucha, amparados en los actuales informalismos de la cultura escolar. Esto deja pendiente el compromiso ético-político de los sujetos áulicos respecto de la transformación del aula del ruido al aula de la conversación y el aprendizaje, con las correspondientes implicaciones que esto tiene para el desarrollo humano personal y colectivo (familia y sociedad). Retomando a Schütz (1993), se da un “Aquí y Ahora” no reflexionado, lo cual lleva a inferir que las acciones de desescucha y la actitud de desescucha caen fuera del cono de luz, “Por lo tanto, caen fuera de la esfera de lo significativo”. Así, tales acciones significan para otro –el investigador–, pero no para el mismo sujeto de las acciones puesto que estas fueron pasando de largo en el plano de la actitud natural, “alejándose de cada Aquí y Ahora hacia el próximo”. Por esto, no formaron parte de la conciencia de los sujetos educativos desescuchadores, no se instalaron como significado –concepto– a partir del cual se derivaran las prácticas sociales respecto del objeto de la reflexión: la experiencia de escucha. De este modo, y con base en el postulado 13 de Martínez¹⁰⁷ (1989, pp. 104-105), los indicadores de la tabla segunda, como acciones humanas condensadas, tuvieron su significado en el contexto de la estructura social y educativa de la cual formaron parte, en el justo momento de la observación fenomenológica realizada por el investigador.

Ahora, como síntesis de lo observado, es posible afirmar que si bien el GCE no es lo que en investigación cuantitativa se denomina el caso anómalo, sí constituye el caso que no es lo

¹⁰⁷ Entre los postulados que Martínez propone para una metodología estructural, el 13 reza así: “El comportamiento humano y en general toda acción humana, tiene su significado pleno en el contexto de la estructura biológica, psicológica y social de que forma parte”.

habitual, visto que la “mirada” a los ambientes de aula llevó a esta conclusión. Las condiciones para que este se dé, son casi del azar, como cuando se juega a mezclar estudiantes disciplinados con indisciplinados para ver si los primeros contagian a los segundos, pero, como se ha sabido, puede suceder lo contrario. Entonces, los grupos que buscan ser escuchadores son francamente escasos, porque es más común que haya aparente silencio, incluso trabajo, pero en acatamiento de otras reglas del juego: maestros drásticos, clases de mero dictado, proyección de videos por diversión. De otro lado, el GCD, acorde con la realidad observada, constituye lo acostumbrado, lo naturalizado. Frente a esto, los indicadores de la salud física y mental de los educadores no quedan bien librados, cosa que significa el elevado desgaste orgánico producto de la actividad laboral que se realiza en mayor medida en el aula de clase. La puesta en la *conciencia de* no se da: los sentidos elaborados de la escucha y de la propia experiencia de escucha no tienen acaecimiento.

Finalmente, en la perspectiva de la coherencia necesaria que debe darse entre las técnicas de recolección de la información empleadas en una investigación, esta conclusión queda a la espera de los resultados que arroje el tratamiento de la entrevista semiestructurada del mundo de la vida, que viene a continuación.

4.2 Análisis de la información recogida mediante la técnica de entrevista, e interpretación correspondiente de los resultados

Se parte de la concepción ricoeuriana de texto como “todo discurso fijado por la escritura” (Ricoeur, 2002, p. 127). De esta manera, la entrevista ya transcrita deviene texto, a partir del cual se llevó a cabo el presente análisis e interpretación. La interpretación es acá de un modo crítico, “una interpretación profunda”, que integra la explicación y la comprensión “en una concepción global de la lectura como recuperación del sentido”; en otras palabras, “interpretar es apropiarnos *hic et nunc* de la intención del texto” (Ricoeur, 2002, p. 144). En la entrevista, alguien (estudiantes y docentes) dijo algo sobre algo (la vida en el aula, respecto de la experiencia de escucha) a alguien (el investigador). Ya fijada el habla por la escritura, afirma Ríos (2013, p. 44), se buscan en esta “los sentidos que esconde, pues esto es lo que permanece y es posible proyectar hacia un horizonte de superación de la inmediatez”. Con estos soportes, como criterios de autoridad, se da inicio a este subapartado.

Para presentar los resultados procedentes de la aplicación de la técnica de entrevista, en consonancia con lo expresado en la sección de metodología, se sigue un orden un tanto similar

al empleado en el análisis de la técnica de observación, con los naturales ajustes propios de la técnica de entrevista. Los pasos son los siguientes: primero, se describe la manera como se trató la información; segundo, en 4.2.1 se da curso al análisis e interpretación de resultados de la entrevista a estudiantes, en cuyo inicio se refieren sus pasos específicos; tercero, en 4.2.2 se presenta el análisis e interpretación de resultados de la entrevista a docentes, siguiendo los mismos pasos del apartado precedente; cuarto, al término de todo esto, en 4.2.3, se presenta un análisis e interpretación general que da cuenta del sentido que tanto estudiantes como docentes le atribuyen a su experiencia de escucha. Esto último, con base en la HR de Ríos (2013) y en la aplicación de las cuatro exigencias para el otorgamiento de sentido realmente elaborado, tal y como se procedió en la exposición de los resultados de la técnica de observación. Finalmente, quinto, como se anunció en el exordio de este capítulo, en 4.2.4 se aplica una triangulación, primero de las respuestas dadas por estudiantes y docentes a cada una de las preguntas, y segundo de las técnicas de recolección de la información, para contrastar los resultados y, como lo indica la cita de Mendicoa (2003, p. 74), para el investigador, “el tener presente esta estrategia le otorgará medios para utilizar diversas pistas de verificación”.

Entonces, una vez recogida la información¹⁰⁸, se procedió a la transcripción. Para describir este proceso se atendieron las orientaciones de Kvale (2012) que dicen: a. “Hay una regla básica en la transcripción: indique explícitamente en el informe cómo se hicieron las transcripciones” (p. 127); b. “Transcribir las entrevistas de una forma oral a una forma escrita estructura las conversaciones de la entrevista en una forma susceptible de análisis más detallado y es, en sí mismo, un análisis inicial” (126); c. frente a los tipos de transcripción que pueden existir, lo que cabe es formularse la pregunta “¿Qué transcripción es más útil para los propósitos de mi investigación?” (p. 130); d. “transformar la conversación en un estilo literario puede resaltar matices de una declaración y facilitar la comunicación del significado de las historias del sujeto a los lectores” (p. 130); y e. “Una directriz posible para editar las transcripciones de entrevista para un informe escrito, haciendo justicia a los entrevistados, es imaginar cómo habrían querido formular ellos mismos sus declaraciones por escrito” (p.170). Como puede

¹⁰⁸ La recogida de la información de la entrevista semiestructurada del mundo de la vida, aplicada a estudiantes y a docentes, se hizo con ayuda del cuestionario guía y de los recursos tecnológicos: grabadora de audio Sony ICD-PX312 y videocámara digital Sony HDR-CX-240. Se aclara que la videograbación se realizó solo con los sujetos que la aceptaron, de entre los nueve estudiantes y cinco docentes. La idea de emplear las dos tecnologías se planeó para prever contingencias en la recepción del sonido; sin embargo, no se presentaron dificultades dramáticas con la sola grabación de audio.

verse, las exigencias de transcripción encierran una particular complejidad, por lo que el investigador mismo se dio a la tarea de realizarla¹⁰⁹.

Ahora, en lo atinente a cómo se ha tratado específicamente la información recolectada con la entrevista, se afirma que ha sido por sujetos entrevistados/as (por individuos). Se ha categorizado con base en el tema contenido en cada pregunta, y subcategorizado acorde con la sistematización del conjunto de respuestas dadas por los entrevistados a cada pregunta, a partir de las respuestas a las subpreguntas (todo se encuentra expresado en los textos transcritos de la entrevista a estudiantes y a docentes, Anexos N y Ñ); luego, se han ubicado frente a cada una de subcategorías emergentes, los sujetos y los testimonios más fehacientes de los entrevistados, que constituirán el texto para ser analizado, siguiendo la hermenéutica reflexiva. Las subcategorías emergieron de la comparación minuciosa de las respuestas dadas por los sujetos entrevistados, de tal forma que el investigador fue siendo consciente de los posibles agrupamientos. Hecho esto, se hizo revisión insistente de los agrupamientos para asegurar que la ubicación de cada respuesta fuera la apropiada, hasta consolidar las subcategorías. Todo, teniendo en cuenta que en investigación cualitativa el manejo de la información es algo inductivo y ecléctico, no definitivamente *correcto*¹¹⁰.

¹⁰⁹ Este proceso algo dispendioso pasó por dos etapas: una transcripción literal y una adecuación literaria. La primera requirió de reiteradas sesiones de audición y reescritura hasta contar con un texto que recogió lo expresado por cada entrevistado/a. La segunda, fue un trabajo de mayor exigencia técnica, debido a que implicó escuchar cuidadosamente cada fragmento –y, en ocasiones observar los videos– para advertir el sentido de lo dicho, acorde con la entonación, la duración, la suspensión, los silencios y demás componentes propios de la oralidad; esto con el fin de asegurar la fiabilidad y la validez de la transcripción. Al término de estos ejercicios, se obtuvo un conjunto de textos cuidadosamente puntuados, y literariamente estéticos; en suma, legibles.

Para conseguir lo anterior, fue menester considerar los siguientes aspectos en la adecuación literaria: decidir, en los fragmentos breves no perceptibles por la velocidad del habla de los entrevistados, por una acomodación al sentido general de lo expresado –lo que sucedió en contados casos–; los nombres reales de los entrevistados fueron omitidos o reemplazados por códigos como E1, D1 (Estudiante 1, Docente 1), en acato a las disposiciones éticas de la investigación en Colombia; unos textos quedaron con el tratamiento de *tú* y otros de *usted*, en razón de los grados de confianza o distancia que el contexto de la conversación fue permitiendo; se empleó el paréntesis para aclaraciones y registro de la risa; se empleó el corchete para la elisión de las digresiones no pertinentes, las cuales se presentaron muy esporádicamente; algunas risas y expresiones cortas con función fática, fueron suprimidas. Pero, en general, el investigador se esforzó por conservar el estilo y vocabulario originales, de manera que al escuchar la grabación y leer el texto paralelamente, no se ocasionan rupturas. Esto puede confrontarse en los anexos L, M, N y Ñ.

¹¹⁰ En el caso de la entrevista a estudiantes, cabe presentar acá un criterio de exclusión para las preguntas 6 y 7, que no se sistematizaron, debido a que tenían como finalidad solamente abrir una zona de distensión humana en el desarrollo de la entrevista, para posibilitar un ambiente de confianza y relajación, previendo que en algún momento o por alguna circunstancia los entrevistados presentaran algún nivel de estrés. La experiencia dejó ver que los estudiantes cuyos padres –y ellos mismos– firmaron el consentimiento informado, presentaron una actitud proactiva, acompañado esto con el estilo de conversar del investigador entrevistador, hicieron posible el surgimiento de un ambiente relajado para garantizar el propósito de la entrevista. En el caso de la entrevista a las docentes, estas dos

Finalmente, para los propósitos de la comprensión de la codificación, se presenta a continuación la Tabla 5, con el conjunto de dicho sistema:

Tabla 5

Sistema de codificación de la información recolectada mediante entrevista.

Unidades	Código
Estudiante	E
Docente	D
Entrevista a estudiante	EE
Entrevista a docente	ED
Entrevista a estudiante 1, 2, ...	EE1, EE2, ...
Entrevista a docente 1, 2, ...	ED1, ED2, ...
Categoría	C
Subcategoría	Sc
Testimonio expresado por el estudiante entrevistado 1, en las líneas 38 a 39 de la transcripción de su entrevista	E1(38-39)
Testimonio expresado por la docente entrevistada 1, en las líneas 15 a 16 de la transcripción de su entrevista	D1(15-16)
Pregunta, Pregunta 1...	P, P1...
Tabla	T
Gráfico	G

Fuente. Autor

Además, es menester tener en cuenta la siguiente categorización de los estudiantes y de los grupos clase a los que pertenecen, en desescuchador/tendiente a escuchador/escuchador, resultado de un tamizaje y selección de las respuestas confirmadoras (testimonios que pueden confrontarse en el Anexo N) e indicadoras de tal o cual condición. Dada la complejidad de la medición, se ha empleado una escala que indica si E o GC se considera desescuchador (1), tendiente a escuchador (2) o escuchador (3). Así, por ejemplo, E1 se considera 2, y su GC es 1. Véase la siguiente tabla:

Tabla 6

preguntas no se aplicaron. Frente a esto, se decidió por acoger la secuencia numérica de las preguntas, saltando los números de las excluidas en los dos casos, para tener criterio de correspondencia en los dos grupos de entrevistas.

Categorización de estudiantes y sus grupos clase, en desescuchadores, tendientes a escuchadores y escuchadores.

Estudiante entrevistado			Grupo clase correspondiente		
E	C	Testimonios	GC	C	Testimonios
E1	2	(38, 55, 288, 507, 578)	GC	1	(255, 269)
E2	1	(12, 30, 32, 157-162, 499-503, 511)	GC	1	(156-162, 182-186, 206-209, 370-373, 510, 512, 559-564, 547-551)
E3	3	(29-30, 153-154, 169, 174-175, 275, 279, 301, 305)	GC	1	(36-37, 120-123, 131-132, 159-161, 215-216, 218, 295-296, 356)
E4	2	(15, 20, 195-200, 202-203, 214-221, 224, 340-354)	GC	1	29-32, 35, 124-125, 128, 135-142, 145-150, 162-164, 167-178, 287-290)
E5	2	(20, 30, 175, 208, 280)	GC	1	49-50, 53, 120, 122, 139, 146-147, 158-159, 211-212, 301)
E6	1	(125-128, 164, 199, 284, 286-287)	GC	1	(50, 72, 110, 112-113, 123, 135, 138, 140-141, 144, 162, 205-206, 266, 290, 298)
E7	2	20, 110-114, 148-150, 154, 156-159, 252, 254-256)	GC	2	92-95, 105-108, 120-121, 132-137, 148-150, 152, 209-210, 266-267, 279-281, 300-301, 310-312, 358,
E8	3	(122, 124-126, 131-132, 150-152, 155, 195-197, 216-218, 235-236)	GC	2	29-31, 32-33, 81-83, 88-91, 115-118, 160-162, 210-212, 224-226, 249-250)
E9	1	119, 126-127, 180-181, 192-196, 201-205, 316-320, 322, 404-406)	GC	2	(43-48, 105-109, 115-119, 121-122, 172-173, 324, 478, 479)

Fuente. Autor

La información aportada por esta tabla permite coleccionar elementos de comprensión para lo que sigue de la exposición. Como puede apreciarse, la tendencia a la desescucha es mayor, puesto que los testimonios de los estudiantes tendientes a escuchadores indican serias falencias en su habilidad de escucha. En cuanto a los grupos clase, la tendencia general también se dirige a la desescucha.

Por su lado, para las entrevistas a docentes se utilizó la misma escala, pero, obviamente, sin la inclusión del GC. Véase la siguiente tabla:

Tabla 7

Categorización de docentes en desescuchadores, tendientes a escuchadores y escuchadores.

Docente entrevistada		
D	C	Testimonios
D1	2	34-36, 119-125, 271-273, 329-336, 382, 384-389, 404-416, 441-445, 448-457, 489-494, 707-710, 825-832

D2	2	65-66, 202-204, 223-230, 232-236, 286-289, 330-334, 462-465, 593-596
D3	1	161-163, 168-169, 211-212, 393-396
D4	2	119-120, 144-146, 189-190, 193, 211-214, 405-408
D5	1	161, 163-167, 173-175, 217-218, 224-227, 483

Fuente. Autor

Los testimonios de docentes (confróntese el Anexo Ñ) que más dan cuenta de su habilidad de escucha, y que se han registrado en la tabla develan el estado actual que corresponde a la categoría de ubicación. En D1, los testimonios 382 (I: ¿Considera que usted es una buena escuchante?)/D1: No tan buena.), y 384-390 (D1: A veces tengo mis compliques porque es que a mí me gusta intervenir mucho en la parte oral; entonces, he hecho el propósito de aplicarme una estrategia para permitir que los otros también tengan el derecho a opinar. Lo he trabajado, porque yo hablo demasiado, quisiera estar expresando mis ideas en forma oral, siempre. Y, a veces, es obvio, que comete el error en una reunión de lanzarse rápido a hablar, sin haber dejado que la otra persona termine. Reconozco que tengo eso, pero estoy trabajando para mejorar.), develan una falencia en su habilidad de escucha; no obstante, a lo largo de la entrevista se puede apreciar que D1 realiza un esfuerzo considerable por promover la experiencia de escucha en el marco de la comunicación pedagógica. En D2, el testimonio 65-66 (I: ¿Considera que es una buena escuchante?/D2: Intento ser buena escuchante, me gusta escuchar a las personas; inclusive, a veces, me he ganado problemas con estudiantes porque al comienzo de las clases yo les digo: "Además de ser su docente, yo quiero ser su amiga. Si ustedes tienen un problema pueden acercarse a hablar conmigo. Yo los escucho con mucho gusto". Pero, eso, a veces, me ha generado problemas porque: uno, a veces son muchos los niños que se acercan para que uno los escuche –en el solo hecho de escuchar, siempre se cae–, y dos, yo me inmiscuyo en sus problemas y me estreso), deja ver la tendencia a ser una escuchadora, pero la totalidad de la entrevista no permite considerarla como escuchadora. En D3, los testimonios 161 (I: ¿Se considera una buena escuchante?/D3: Poco. Yo no soy buena escuchante) y 163 (I: ¿Por qué?/D3: De pronto, porque yo nunca adquirí el hábito de escuchar) se declara abiertamente desescuchadora. En D4, el testimonio 144-146 (I: ¿Considera que usted es una buena escuchante en el aula de clase?/D4: Sí, sí. Intento escuchar a mis estudiantes, despejarles dudas. A veces tienen dudas, muchas dudas; entonces uno como que intenta escuchar: “Esto se hace así”, o “Esto es así”)., confirma una tendencia a ser escuchadora, pero no satisfactoriamente. Además, en lo extenso de la entrevista otros testimonios no dejan ver con claridad una real comprensión del fenómeno. Finalmente, en D5, los testimonios 161 (I: Esta es

una pregunta algo personal: ¿considera que es una buena escuchante?/D5: Está como difícil la pregunta) y 163-167 (I: ¿Por qué razón?/D5: Bueno, porque... Yo pienso que sí porque escucho a todos los niños, y yo pienso que una de las cualidades que uno como maestro debe tener es esa: el saber escuchar a los estudiantes, no solo con lo de la clase, no solo con las tareas, con los temas del plan de estudio, sino que uno también, por ejemplo, escucha cuando el muchacho tiene sus problemas.), permiten ver primero una actitud de duda y luego una solución a la escucha desde una óptica distinta de lo propiamente áulico; además, en lo extenso de la entrevista se observa que la docente tiene serias dificultades para el tratamiento de los conflictos en el aula, lo cual no deja bien ubicada su actitud de escucha.

Como se ve, ninguna docente se ubica en la categoría 3, como escuchadora; así las cosas, se da más la tendencia a estar en proceso de consolidación de su potencial escuchador, incluso algunas reconocen tener serios inconvenientes con esta habilidad lingüística.

Sentado lo anterior, se da curso a la presentación de los resultados de la entrevista semiestructurada del mundo de la vida, siguiendo las directrices expresadas en los párrafos anteriores.

4.2.1 Análisis e interpretación de resultados de la entrevista a estudiantes. Para la presentación de los resultados derivados de la aplicación de la técnica de entrevista a estudiantes, se da curso al siguiente orden de pasos: primero, se presenta una tabla con la información reducida o condensada por cada pregunta, la cual contiene la categoría, las subcategorías emergentes, los sujetos de la subcategoría, y los testimonios expresados por los entrevistados;¹¹¹ segundo, se complementa con un diagrama porcentual del tipo gráfico circular que cuantifica la información cualitativa con el fin de dar a conocer la frecuencia de los códigos correspondientes a los testimonios expresados por los entrevistados y que constituyen cada subcategoría, y apoyan la interpretación (su inclusión se hace para complementar lo cualitativo, puesto que en hermenéutica reflexiva y fenomenología la cuantificación no es *conditio sine qua non*, ya que es el detalle en la sistematización de la información lo más pertinente y que reemplaza lo estadístico en lo cuantitativo¹¹²); tercero, una descripción de la información cotejando la tabla y el gráfico;

¹¹¹ Este ejercicio demandó tiempo y esfuerzo significativos del investigador, para lograr una condensación tal de la información, para evitar la inclusión innecesaria de fragmentos de entrevista, en lo extenso de la exposición, porque los testimonios expresados en cada tabla se consideraron los necesarios y suficientes.

¹¹² En la vía de asegurar el rigor y la sistematicidad de lo cualitativo, se ha acudido a la estadística cualitativa dadas sus bondades, y porque la investigación científica ha estado acortando estas restricciones. Una muestra de esto se halla en el trabajo de Beltrán (2016), quien afirma: “Pues bien, en mi opinión hermenéutica y estadística son ambas

y, cuarto, una descripción densa como camino a la interpretación a partir de la reflexión acerca del aporte que hace la categoría y sus subcategorías al develamiento del sentido de la experiencia de escucha áulica, con soporte teórico, según el caso. Esta secuencia se efectúa en todos los casos.

Pregunta de entrevista 1.

Tabla 8

Resultados de la pregunta de entrevista 1.

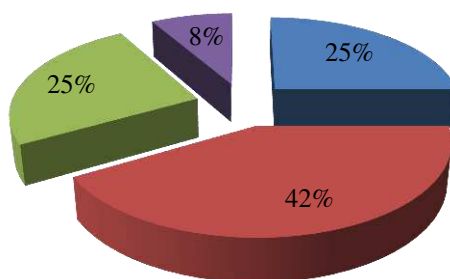
Pregunta de entrevista 1: ¿Cómo se da el gusto por el estudio en usted?		
Categoría 1 (EE-C1): Gusto por el estudio		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Es algo fundamental en la vida (EE-C1-Sc1)	E1, E6, E7	E1: Por parte mía, sí me gusta estudiar, porque creo que es una parte fundamental en la vida de todos (38-39). E6: Pues el estudio para mí es agradable porque mis papás se van a sentir orgullosos de que yo salga adelante (29-30). E7: Pues, en general, se basa en que ahorita todo en la vida es estudio, uno ve chicos, básicamente, de diecisiete, dieciocho años ya en tercer o cuarto semestre haciendo una buena carrera. Igualmente, uno sin el estudio no es nada; entonces, es algo como básico en la vida, es algo que le sirve a uno, es algo que uno necesita para poder coexistir (12-16).
Su importancia radica en el aprendizaje (EE-	E2, E3, E5, E8, E9	E3: A mí me gusta hartito el estudio para aprender y también desarrollarme más por medio de los

necesarias, la primera para el análisis del sentido de las cosas sociales (incluidos discursos y conductas), y la segunda para el de la dimensión cuantitativa de la realidad social. Se trata, pues, de dos métodos (cualitativo y cuantitativo) y dos herramientas de análisis (hermenéutica y estadística) complementarios e independientes, que atienden a aspectos diferentes del objeto de conocimiento, y son imprescindibles ambos para la completa descripción y explicación que requiere la compleja realidad social” (p. 74). Además, Geertz (2003) lo ha dejado claro en estos términos: “No hay razón alguna para que la estructura conceptual de una interpretación sea menos formulable y por lo tanto menos susceptible de sujetarse a cánones explícitos de validación que la de una observación biológica o la de un experimento físico” (p. 53). Por otro lado, en la literatura científica de las ciencias experimentales se encuentran títulos como *Termodinámica estadística y fenomenológica*, en Levich (2002).

C1-Sc2)		profesores (29-30). E5: (Estoy en el juego) del estudio (20); (Mi experiencia con el estudio) es muy buena porque aprendemos muchas cosas en la clase (28). E8: Pues es agradable porque uno está aprendiendo muchas cosas nuevas y no es una cosa que a uno no le guste, ni nada; es una cosa que uno aprende y le va a quedar para uno mismo (16-19). E9: Porque uno tiene que aprender cosas para la vida, o sea, cuál sería la gracia de venir a estudiar y no aprender las cosas, y si el estudio no va a ser algo agradable uno no lo va a tomar a su gusto y no va a aprender nada (24-26).
Es un ambiente propicio para la amistad y para compartir con los compañeros y con los profesores (EE-C1-Sc3)	E4, E5, E9	E4: Pues a mí me gusta porque esas experiencias que se llevan, no solo de conocimiento sino de amistad, por ejemplo, cuando se tiene la primera relación ahí – bueno, eso no tiene que ver con el estudio pero los conocimientos que se aprenden son muy valorados para nuestra vida, se pueden utilizar más adelante–. (24-27). E5: Pues que es divertido cuando estamos compartiendo en la clase con los profesores y compañeros (36-37). E9: Pues muy interesante porque uno viene es aprender, pero lo que uno hace más es estar con los amigos (14-15).
Hay gusto por el estudio, aunque no con buenos resultados (EE-C1-Sc4)	E2	E2: Sí me gusta el estudio; no es que me vaya muy bien pero sí me agrada (32).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 1. Categoría 1 (EE-C1): gusto por el estudio

- EE-C1-Sc1: Es algo fundamental en la vida
- EE-C1-Sc2: Su importancia radica en el aprendizaje
- EE-C1-Sc3: Es un ambiente propicio para la amistad y para compartir con los compañeros y con los profesores
- EE-C1-Sc4: Hay gusto por el estudio, aunque no con buenos resultados



Fuente. Autor

Por ser esta la primera tabla de la exposición de los resultados de la técnica de entrevista, cabe señalar que la cuantificación de las observaciones (respuestas a la o las preguntas) se hizo con base en la estimación de las frecuencias (cantidad de respuestas asignadas a cada subcategoría, identificadas con los códigos E o D, y que las frecuencias se aplicaron para cada categoría, teniendo en cuenta las subcategorías emergentes. Con base en las frecuencias, se elaboró para cada categoría el diagrama porcentual. Es importante tener en cuenta que el total de las frecuencias de una categoría no corresponde con el total de entrevistados (9 estudiantes o 5 docentes), en razón de que se encontró que algunos entrevistados aportaron con su respuesta información para más de una subcategoría, dentro de la categoría correspondiente. Por caso, en la anterior tabla, E5 y E9 se repiten en EE-C1-Sc2 y EE-C1-Sc3. Téngase presente esto en adelante.

Descripción: EE-C1-Sc2 muestra que la mayor parte de los entrevistados dirigen el gusto por el estudio en términos del aprendizaje; por otro lado EE-C1-Sc1 y EE-C1-Sc3 comparten equivalencia al considerar el estudio como algo fundamental para la vida y ser un espacio para la amistad y el compartir. En menor porcentaje en Sc4 se da el gusto por el estudio pero se reconoce que no con buenos resultados. No aparecieron otras categorías como gusto reducido

para el estudio, o total disgusto por el estudio; esto, indubitadamente, porque la muestra entrevistada coincidió con otras perspectivas; pero, posiblemente, entre los demás compañeros de los grupos clase, se da la común indiferencia o desapego por el estudio, es decir, gusto reducido o nulo por este.

Aporte a la interpretación: complementariamente, como lo que interesa averiguar es el sentido que los estudiantes y los docentes le otorgan a su experiencia de escucha, es oportuno preguntarse por cuál es el aporte que la categoría C1, gusto por el estudio, le da a dicha comprensión. En esta búsqueda, hay que considerar a los estudiantes entrevistados como sujetos con una historia familiar, social y escolar. En estos tres ámbitos han experimentado vivencias que han conformado el significado de la actividad cultural denominada estudio. En el contexto familiar y social, por ejemplo, han incorporado si es algo importante para sus vidas, o si es algo que se puede obviar pues existen otras maneras de prepararse para la vida laboral. Esto lo reciben por las vías explícita o implícita. Pero, es en la experiencia pedagógica donde más y mejor pueden elaborar el significado de lo que es el estudio, en razón del compromiso social y cultural que tiene la institución educativa de procurar ambientes para la incorporación de sentidos favorables, dada su naturaleza y función. Sin embargo, en la cultura escolar actual se dan contradicciones generadas por los cambios culturales resultado de, entre otras condiciones, la evolución científico tecnológica, la moda, la música, el cine, las distintas crisis (política, económica, de la familia, de la escuela...), los intereses personales frente a la educación, que si bien no determinan pero sí influyen sobre la estructura de significados que cada sujeto se da para comprender su realidad. De esta manera, la escuela como mediadora cultural a través de la acción pedagógica determina cómo han de significar los estudiantes lo que es el estudio.

Ahora, explorando un poco más, al estar enmascarado el sentido, hay que ir más allá de los testimonios y ponerlos en el contexto para descubrir lo oculto. En consecuencia, hay que tener presente que en la categoría estudiante existen quienes tienen un gusto real por lo que implica el estudio, pero hay otra variedad de sentidos que están en quienes la motivación para ir a la escuela son otras cosas: el encuentro con los amigos y la socialización, la descarga del trabajo que hay que hacer en el hogar, el acatamiento de lo dispuesto por los padres (hay que ir a estudiar), entre otras. Entonces, el gusto por el estudio, en las respuestas de los estudiantes puede tener esta variación; es la razón de la emergencia de las subcategorías.

En suma, dejando escuchar la voz de los informantes, puede decirse que C1 establece una

estrecha relación con el gusto por la escucha en el aula, ya que esta habilidad del lenguaje es básica en el compromiso académico en el contexto colombiano: buena parte del aprendizaje se da por la vía de la escucha, en razón de que en la escuela actual pervive la exposición del docente como estrategia de enseñanza, retando la exigencia contemporánea de que “en la era de las comunicaciones, las batallas se ganan desde el receptor” (Eco, citado por Ferrés, 2008, p. 43); es decir, es desde el estudiante escuchador que puede desarrollarse la industria del deseo, el gusto por el estudio. Por lo tanto, que a un estudiante le guste el estudio, garantiza el gusto por escuchar en el aula de clase, y permite inferir que tal gusto es ya una postura pedagógica que indica si el/la estudiante vivencia la interacción comunicativa que implica escuchar la voz del otro (el/la docente y los pares, incluso la de sí mismo), de modo que el acto didáctico sea, a su vez, y concomitantemente, acto de comunicación y acto de escucha. Por exclusión, quienes no tengan la tendencia al deseo de estudiar, es poco probable que les guste escuchar las conversaciones pedagógicas, por lo que su actitud y sus actividades en el aula de clase se irán por el camino de otras motivaciones. Es caso de E2, E6 y E9, quienes ubican la motivación por el estudio fuera de sí, en otros sujetos o en otros horizontes; esto hace fuerza a la correspondencia entre el objeto de la motivación y el tipo de escuchador. En este orden de ideas, escuchar tiene un valor diferente en unos y en otros estudiantes.

Pregunta de entrevista 2.

Tabla 9

Resultados de la pregunta de entrevista 2.

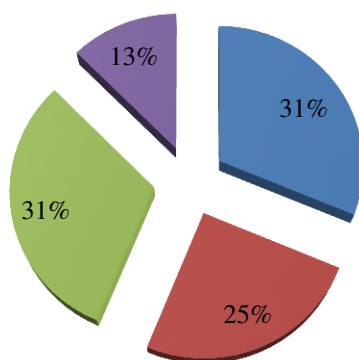
Pregunta de entrevista 2: Cuénteme si alguna vez en las clases de español, se ha tratado algún tema o actividad específicos relacionados con la habilidad de escuchar.		
Categoría 2 (EE-C2): Tratamiento efectivo de temas/actividades sobre la escucha		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Comprensión de la escucha como algo relacionado con actividades de expresión oral, de lectura, de	E1, E4, E5, E7, E8	E1: Sí. Hemos hecho actividades, como mímicas (111); También audio libro (113); Temas así de escucha... sí, de literatura es lo más, por ejemplo el Renacimiento. Eso, generalmente (140-141). I: ¿Sí? E2: Leer (120-124). E4: Sí, esos temas que se ven así como en mesa redonda son muy interesantes porque

participación con opiniones o de teatro (EE-C2-Sc1)		<p>dan la opinión cada persona sobre un tema específico. También hubo una clase así, sobre un libro: ¿qué opinaba?, ¿qué le gustó? (79-81); Ah, sí. Nos enseñaron varias formas para escuchar a nuestros compañeros. La primera era escoger un tema que la mayoría quiera; eso es importante porque no solo es un tema normal, porque puede llegar a molestar a la persona porque no le gusta ese tema (91-94). E5: Pues cuando están leyendo algo y nos ponen a hacer un resumen después (105). E7: Más que todo se trata de ver las perspectivas de opiniones de diferentes personas; el mismo tema, pero... qué perspectiva tienes tú sobre el tema y qué perspectiva tengo yo, y poder escuchar y definir y debatir las opiniones y poder llegar a un punto crítico (65-68); Pues, lo básico que a uno le enseñan es que uno debe escuchar a una persona, más que todo sobre el respeto que uno le debe tener a una persona al escuchar una opinión distinta, o cualquier cosa que esté hablando; a los profesores cuando le hablan a uno, es un respeto básico que uno le debe tener a la escucha (75-80). E8: Sí. Hemos realizado actuaciones; también hemos pasado a leer poesías, y todos ponen mucha atención (56-57).</p>
Comprensión de la escucha como acciones que la involucran en lo común que se hace en el aula (EE-C2-Sc2)	E1, E3, E6, E9	<p>E1: Pues, más que todo, sí se ve la escucha y todo se basa en la escucha, y creo que se va por la misma medida (124-125). E3: Pues, también, hacíamos así como una actividad que el profesor iba escribiendo en el tablero; que, por ejemplo, escuchar a las demás personas, o ser escuchado (84-86); ¡Ah! Que, por ejemplo, que cuando un profesor está hablando, no</p>

		<p>interrumpir, y si le va a decir algo, pues que levante la mano para decir la pregunta que se le queda (95-97). E6: Las actividades que hemos hecho, digamos, la profesora está hablando, un compañero está hablando, entonces hay que levantar la mano para dirigir la palabra, para que a la profesora o al profesor le dirija la palabra (90-92). E9: Pues simplemente nos dicen que hay que aprender a escuchar; o sea, las cosas básicas, lo que uno ya sabe (75-76).</p>
<p>Ausencia de tratamiento de temas o realización de actividades específicos sobre la escucha (EE-C2-Sc3)</p>	<p>E3, E5, E6, E7, E8</p>	<p>E3: Como que no..., no creo (91). E5: No señor (91). E6: No. E7: Pues, no recuerdo. E8: No. No recuerdo (73).</p>
<p>Tratamiento ocasional de temas y realización de actividades sobre la escucha (EE-C2-Sc4)</p>	<p>E2, E9</p>	<p>E2: Pues, tal vez en este periodo en sí no hemos hablado mucho sobre la escucha, pero el año pasado en noveno sí hubo un tema, creo en el segundo periodo, que era sobre la escucha. E9: Nos ponen talleres. Por ejemplo, en mi primer noveno nos dictó otra profesora y nos hizo unos talleres sobre la escucha y temas como tipos de escucha; pero ahorita no, simplemente es lo básico de la escucha.</p>
<p>Diagrama porcentual (gráfico circular)</p>		

Figura 2. Categoría 2 (EE-C2): Tratamiento efectivo de temas/actividades sobre la escucha

- EE-C2-Sc1: Comprensión de la escucha como algo relacionado con actividades de expresión oral, de lectura, de participación con opiniones o de teatro
- EE-C2-Sc2: Comprensión de la escucha como aquellas acciones que la involucran en lo común que se hace en el aula
- EE-C2-Sc3: Ausencia de tratamiento de temas o realización de actividades específicos sobre la escucha
- EE-C2-Sc4: Tratamiento ocasional de temas y realización de actividades sobre la escucha



Fuente. Autor

Descripción: Las dos mayores frecuencias con el 31% cada una, dejan ver que los estudiantes entrevistados, de una parte, relacionan la escucha con actividades académicas que la involucran, pero no se aprecia la realización efectiva de actividades específicas acerca de la habilidad en sí misma; y de otra, son categóricos en aseverar que no se tratan temas ni se desarrollan actividades específicas de esta habilidad. Sigue en su orden de cuantificación EE-C2-Sc2 en la que se relaciona la escucha con actividades que la involucran, pero en el nivel de lo común y cotidiano en el aula de clase. Finalmente, EE-C2-Sc4 muestra que ocasionalmente se tratan temas o se realizan actividades de escucha.

Aporte a la interpretación: Las subcategorías que emergieron dan cuenta de que, en general, el tratamiento de temas y la realización de actividades atinentes a la escucha, no se dan en el marco de una programación mesocurricular ni microcurricular. Ya se ha indicado en otro lugar que en los libros de texto actuales se encuentra evidencia para este aserto, pues los contenidos y actividades específicas acerca de la escucha son escasos: la escuela y el área de lenguaje no reciben el apoyo de la cultura académica, con la inclusión de la escucha en los recursos bibliográficos; esto evidencia que no hay cultura de escucha, puesto que esta habilidad

no es atendida explícitamente. Surge, entonces este interrogante: ¿acaso es posible construir un sentido elaborado de la escucha en ausencia de la reflexión y acción sobre el objeto del que se quiere construir tal abstracción? Pues “no se puede conocer sin comprender” (Gramsci, 1971, p. 124), ni sin sentir, ni sin estar apasionado por el objeto de la reflexión. No obstante, desde las prácticas cotidianas escolares no directamente dirigidas e intencionadas al desarrollo de esta habilidad del lenguaje, los estudiantes construyen sentidos desde los cuales realizan una comprensión de ese objeto. Entre estas se cuentan las referidas en la entrevista: mímicas, audio libro, respetar la palabra, pedir la palabra, prestar atención, no interrumpir. Tales prácticas son señaladas por un estudiante entrevistado del tipo escuchador, y por cuatro tendientes a escuchadores, lo cual corrobora el hecho de que las acciones focalizadas hacia la escucha, la incentivan y apoyan la construcción de sentidos más próximos a lo que en la tesis se denomina sentido elaborado. Pero, a pesar de que estas prácticas aportan elementos de sentido, no alcanzan el estatus de actividades programadas, planeadas y desarrolladas con el fin de lograr una comprensión básica desde una transposición didáctica del discurso científico de la escucha. La asunción derivada de tales conceptos resulta en prácticas no críticas. Esto porque, de acuerdo con lo expresado en los marcos conceptual y teórico, al ser la escucha la habilidad fundante del lenguaje y siendo el escuchar una habilidad básica con pertinencia en todo el desarrollo curricular, amerita su enseñanza.

En relación con lo antedicho, De Zubiría afirma (2008, p. 71): “pensar requiere tanto de los instrumentos como de las operaciones intelectuales”, por lo que la escuela está en el deber de abordar tanto los unos como los otros. Esto exige que el proyecto curricular, por lo menos de lenguaje, le proponga a los grupos clase los *contenidos*¹¹³ esenciales para la enseñanza de la escucha y las actividades que los operacionalizan. Como sentencia Carretero (citado por De Zubiría, 2008, p. 72): “... no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial”. Lo anterior pide a la escuela que la escucha sea enseñada en términos de los conocimientos básicos, sus prácticas y el desarrollo de la actitud de escucha. Esto permitirá superar las representaciones simples en beneficio de otras elaboradas. Y justamente, lo propuesto en los marcos conceptual y

¹¹³ De Zubiría (2008) considera que la determinación de los contenidos esenciales de un campo del saber es actualmente una preocupación de los pedagogos y los diseñadores de currículo, puesto que estos contienen la herencia cultural que forma parte del currículo. La pregunta por los contenidos y sus actividades constituye actualmente un debate serio en la educación.

teórico de esta tesis constituye una aportación para la transposición didáctica.

Así, en definitiva, la escasa inclusión de temas/actividades sobre la habilidad de escucha en la programación de aula del área de lenguaje, restringe la formación de sentido elaborado sobre la misma, porque no circula un lenguaje sobre aquella, que le otorgue el valor que merece, dada la permanente presencia de aquella en el escenario áulico. Además, el hecho de que el conocimiento esté hecho de significados, impele a la escuela a poner en marcha la construcción de tal lenguaje, para hacer posible el sentido de escuchar a la luz de los marcos epistemológicos y didácticos actuales.

Pregunta de entrevista 3.

Tabla 10

Resultados de la pregunta de entrevista 3.

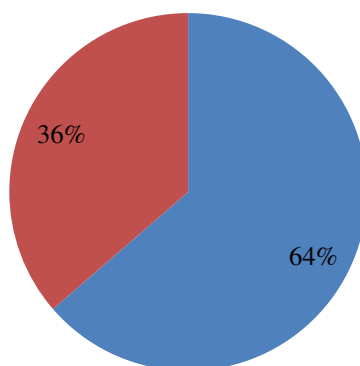
Pregunta de entrevista 3: ¿Cómo podría usted saber si un compañero/a está escuchando en clase? ¿Cómo podría saber si todo el grupo está escuchando en clase?		
Categoría 3 (EE-C3): Escuchar al otro/a los otros		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
La escucha como estar concentrado o atento, prestar atención, mirar al profesor, hacer preguntas, participar (EE-C3-Sc1)	E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8	E1: Están escuchando porque están concentrados, porque algunos son como que miran a este lado, no saben qué hacer... rayar, escribir. Algo tienen que hacer cuando no están concentrados; pero cuando lo están, están como pendientes de lo que se habla, y todo (53-56). E2: Yo creo que tal vez en la forma en que digamos que el profesor está diciendo el tema y mi compañero digamos está atento, no está molestando, cosas así; entonces, yo digo tal vez está... tal vez no está escuchando, sino está es como prestando un poquito de atención, pero en sí la escucha no le está pasando, eso es muy complicado saber cuándo uno está escuchando y cuándo no (144-148); Quizás por la participación del grupo, digamos, están en un tema, entonces uno

		<p>sabe que están escuchando porque le dan ganas a uno también de participar en la clase y se inspiran, digamos, en decir alguna respuesta, entonces el grupo sabe que la escucha es fundamental, entonces la profe hace una pregunta y todos participan. O así sin querer, por colaborar, entonces se nota la atención que el grupo está prestando en la clase.</p> <p>E3: Que, por ejemplo, estén mirando atentamente al profesor o a la profesora, y, también, si hacen preguntas, que las respondan (103-104). E5: Pues cuando está atento escuchando a los profesores o a la persona que está hablando (117-118). E6: Pues, a ver, pues mirando a mi compañera o compañero que está poniendo atención, y pues si no es verdad, es como difícil saberlo (107-108). E7: Pues, porque si uno está escuchando un tema que le explican, básicamente uno es muy curioso y pregunta, o está activo en el trabajo que está haciendo; y el interés que uno le presta, porque algunos, tal vez, se duermen, o cualquiera otra cosa. Entonces, uno se da cuenta. Eso es, básicamente (84-87). E8: Cuando está poniendo mucha atención y cuando está mirando claro el tema, cuando está pendiente y no se distrae con cosas breves –mirando una cosa–; él está pendiente escuchando, escuchando (73-75).</p>
Los compañeros no saben escuchar (EE-C3-Sc2)	E1, E4, E6, E9	<p>E1: No, ellos no saben escuchar, y si escuchan sacan todo negativo (risa). Ellos no pueden escuchar algo que no les guste, o algo. No, no saben escuchar, mejor dicho. Son como más revoltosos; todos hablan, molestan. Todo eso (163-165). E4:</p>

		<p>Eso se nota porque, por ejemplo, una persona está como mirando un poco desviado, no sé, está mirando a otro lado, pero generalmente está pensando en otra cosa, puede fijarse en un objeto o una persona, pero generalmente no está – ¿cómo decirlo?– en este mundo, sino que está en uno imaginario (110-113); La persona, cuando quiere escuchar, como recalqué en la pregunta anterior, es de un tema que él quiere, si no, entonces, está hablando con un compañero; ese es el que se nota la mayoría de veces. También, la tecnología ha avanzado tanto que las personas se concentran en el teléfono o algo así y dejan la clase y no se concentran en escuchar, también (122-126) E6: No (110); Porque son muy terribles. La mitad puede dejar escuchar pero la otra, no (112-113). E9: Algunas veces sí saben escuchar, pero cuando uno se pone a hacer una actividad y la actividad sea en grupo es un salón muy unido, sí; pero no, no saben escuchar (105-107).</p>
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 3. Categoría 3 (EE-C3): Escuchar al otro/a los otros

- EE-C3-Sc1 La escucha como estar concentrado o atento, prestar atención, mirar al profesor, hacer preguntas, participar
- EE-C3-Sc2: Los compañeros no saben escuchar



Fuente. Autor

Descripción: Han emergido dos subcategorías en EE-C3. Se ha recogido en EE-C3-Sc1 la mayor frecuencia de las observaciones, relacionadas con algunos indicadores¹¹⁴ de la escucha. No obstante, un número significativo de frecuencias, equivalente al 36%, da noticia de la desescucha, de la actitud de desescucha y de cómo se da la experiencia de escucha en estudiantes. El hecho de que solo aparecieran 2 subcategorías confirma lo preciso –conciso– del modo como los estudiantes entrevistados han aprehendido el fenómeno de la escucha.

Aporte a la interpretación: Por la importancia que reviste para esta indagación el tratamiento de la pregunta 3, junto a la 4, se procede más escrupulosamente¹¹⁵ en su interpretación por la obvia razón de que de estas emergerán, explícitamente, los sentidos de escuchar, que usan los estudiantes entrevistados en la vida cotidiana. Es decir, en la pregunta 3, o categoría EE-C3, y sus subcategorías EE-C3-Sc1 y EE-C3-Sc2, se encuentra una aportación central de la respuesta a la pregunta de investigación.

¹¹⁴ En esta tesis, un *indicador cualitativo* es una manifestación que dio de una categoría o subcategoría; responde a la pregunta ¿en qué acciones, actitudes o fenómenos se evidencia la categoría o subcategoría.

¹¹⁵ El adverbio *escrupulosamente*, dirigido al análisis de las respuestas a las preguntas 3 y 4, solo corresponde al interés de la investigación; no significa que el análisis de las respuestas a las demás preguntas, tanto de la entrevista a estudiantes como de docentes, haya sido menos riguroso. Es cuestión de énfasis, dada la importancia de la información para el logro de la respuesta a la pregunta principal.

Ahora bien, el habla que realizaron los estudiantes acerca del suceso de la escucha en otros sujetos, permite conocer la manera como entienden dicho fenómeno. Estos testimonios son muy valiosos para apoyar la respuesta a la pregunta principal de investigación y a la pregunta específica 1, pues están dados desde el contexto de la vida cotidiana que habita la persona entrevistada. Para una investigación de corte hermenéutico reflexivo, lo anterior se considera central, visto que permite develar sentidos y significado, o dar cuenta de su inexistencia.

En la pregunta 3, o categoría EE-C3, y sus subcategorías EE-C3-Sc1 y EE-C3-Sc2 se encuentra la aportación esencial de la respuesta a la pregunta de investigación. Así, en EE-C3-Sc1, los testimonios confirmantes dejan ver los sentidos que los estudiantes tienen de escuchar. Son ellos: estar concentrado, estar pendiente, estar atento, no molestar, prestar atención, participar grupalmente, mirar atentamente al profesor o a la profesora o a quien esté hablando, responder preguntas de los profesores, hacer preguntas, estar activo en el trabajo de aula, no dormirse, mirar claro el tema, no distraerse. Estas respuestas provinieron tanto de los estudiantes estándar como de los “pilos¹¹⁶”, lo cual soporta el argumento de que todos los sentidos emergieron de la actitud natural; es más, emergieron de la “reflexión cotidiana”, como fundamento de la experiencia común, siendo esta, en palabras de Castelli (citado por Giannini, 2004, p. 26), “un criterio absoluto de verdad”. Estos sentidos son de partida productos de la experiencia personal de cada estudiante, pero dado que la trama de estos deviene experiencia común, porque, como lo expresa Ricoeur en el prefacio de la obra de Giannini (2004, p. XV): “la reflexión consiste en un *ser afectado por lo que pasa*” en la cotidianidad de la vida (escolar, familiar y pública); así que tales sentidos brotaron de la reflexión espacio-temporal (en un aquí y un ahora de la entrevista). Quiere decir, entonces, que se cuenta con el valor de la veracidad, puesto que este criterio de autoridad fortalece el argumento que se ha expuesto aquí y en otras líneas de este informe.

Estas expresiones sacadas de los testimonios de los estudiantes develan los sentidos de escuchar que, primeramente, ellos se dan a sí mismos, extraídos de su propia experiencia de escucha. No puede ser otro el acontecimiento del significado, porque eso que han dicho revela la comprensión sincrónica del objeto de otorgamiento del sentido. Como la experiencia es siempre

¹¹⁶ En Colombia, la palabra *pilo* o *piloso* se usa para dar a entender una persona con cualidades como: aguda mental e intelectualmente, recursiva y hábil. Son sinónimos de inteligente, pepa, coco, avisado. Existe un programa de la Presidencia de la República denominado *Ser pilo paga*, el cual consiste en el otorgamiento de becas para estudios superiores, costado por el gobierno colombiano. A los estudiantes que clasifican se les dice *pilos*.

práctica (intelectual o empírica), estos sentidos surgen de tales prácticas. Es evidente que al corresponder al nivel de la actitud natural, no son resultado de la reflexión y la crítica. Los estudiantes no refirieron conceptos o afirmaciones que permitieran advertir su proveniencia del tratamiento de la escucha en algún encuentro áulico. Por esto es que se afirma empecinadamente que los sujetos educativos entrevistados no cuentan con sentidos elaborados de escuchar y de su experiencia de escucha. Para sustentar, téngase presente lo dicho por Schütz (1993, p. 93): que las acciones inconscientes corresponden a experiencias “sobre las cuales aún no hemos reflexionado”, por lo que el habla cotidiana como acción lingüística no se ubica en el nivel reflexivo, sino en el orden práctico instrumental¹¹⁷.

En EE-C3-Sc2, al dar cuenta de que los compañeros de clase no saben escuchar, también informa de la actitud de escucha y del sentido de la experiencia de escucha que comparten en el aula. Al afirmar que los compañeros no saben escuchar, lo que se está queriendo decir es que ellos optan una actitud de desescucha traducida en sentidos que, sin sobrepasar los límites de la interpretación textual, como Eco (1992, 1997)¹¹⁸ expone, pues la transcripción de la entrevista ha devenido texto interpretable, serían los siguientes: no escuchar en la clase es algo permitido; en el aula, no es importante escuchar; hay mejores cosas que hacer mientras la docente o los compañeros hablan; es más interesante lo que el estudiante gusta hacer que escuchar la clase; también, en el trabajo grupal, lo personal es más relevante. Estos, entre otros que se pueden seguir sacando. Tales sentidos hablan de lo que es la experiencia de escucha para muchos en el aula, según los testimonios de los entrevistados. Lo anterior ha sido causado por las condiciones generadas a partir de los imaginarios que algunos estudiantes han desarrollado de la vida escolar. Estos imaginarios provienen de lecturas erráticas de los aspectos normativos de la educación (por ejemplo, sobre los derechos de los estudiantes), las formas en que los medios presentan la figura del docente, del estudiante y de la vida escolar (por ejemplo, el impacto de la telenovela

¹¹⁷ Téngase en cuenta que el carácter instrumental se refiere a la acción lingüística, no al acto de la entrevista, en la que el investigador procuró crear un ambiente favorable para la conversación con cada estudiante, de manera que no se degradara el componente ético y no se diera la sensación de estar en una evaluación de conocimientos sino en una charla sobre diversos aspectos de la vida en el aula de clase. Ahora, es claro que en toda entrevista existe un propósito y un logro que alcanzar y que no se consigue el cien por ciento de naturalidad, por lo que siempre se da un componente de afectación cultural debido a la interacción. No obstante, se siguieron los protocolos éticos del caso (ver Anexos F y J).

¹¹⁸ En estas obras, Eco advierte de los riesgos que pueden correrse al hacer interpretación de los textos, debido a que se pueden dar múltiples versiones del mismo, y en virtud de que “desde cierto punto de vista, cualquier cosa tiene relaciones de analogía, contigüidad y semejanza con todo lo demás” (Eco, 1997, p. 59). Razón por la que es preciso mantener un equilibrio entre lo objetivo y lo subjetivo a la hora de una descripción densa.

Rebelde), la crisis actual de la escuela ocasionada por su cambio de rol en la vida cultural (por ejemplo, la escuela guardería, o la escuela como espacio de mera socialización). Estas circunstancias afectan la manera como los estudiantes y los docentes encaran su compromiso con la escucha áulica.

En consecuencia, en EE-C3-Sc2, con más veras, se apoya el argumento de la inexistencia de sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha; el concepto no está en la conciencia, puesto que los testimonios develan que no se moviliza una actitud de escucha proactiva en las conversaciones de aula.

Pregunta de entrevista 4.

Tabla 11

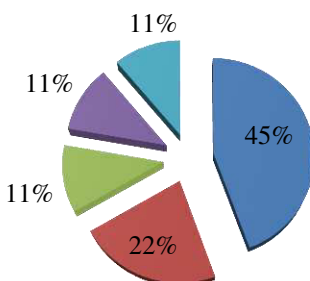
Resultados de la pregunta de entrevista 4.

Pregunta de entrevista 4: ¿Cómo puede saber si usted realmente está escuchando en clase?		
Categoría 4 (EE-C4): La escucha propia		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Si hay entendimiento (EE-C4-Sc1)	E1, E5, E8, E9	E1: Si entendí, si entendí; digamos, si yo estoy escuchando, entiendo; si no, entonces, no (262-263). E5: Pues porque puedo entender y desarrollar los proyectos que los profesores dejan después de explicar (163-164). E8: Cuando entiendo las cosas bien, cuando atiendo lo que están explicando y cuando veo que nadie entiende, ahí yo sé que estoy poniendo atención y estoy escuchando (109-111). E9: Pues, cuando entiendo. Escuchar es cuando entiendo, pero a la vez a veces ni siquiera escucho, pero solo oyendo así uno como que entiende. Es que me confundo qué es oír y escuchar (160-162).
Si se está pendiente y se sigue el ritmo de la clase	E2, E3	E2: Por las... digamos cuando hacen una evaluación entonces yo sí estoy pendiente, sí supe..., es como la forma como yo respondo la evaluación, entonces mi conocimiento que adquiriré en esa clase; las preguntas que me hagan, o sea

(EE-C4-Sc2)		es como mi..., al fin es como el conocimiento que uno tenga respecto del tema; ahí uno sabe (255-259). E3: Que, por ejemplo, escriben ahí (en el tablero), entonces no debo quedarme; o si están dictando, seguir como va el profesor; o, también, siguiendo las preguntas que nos hacen (153-155).
Si se tienen los oídos en el salón, aunque aparentemente no se esté escuchando (EE-C4-Sc3)	E4	E4: Cuando me dicen “Haga un resumen del tema que se dictó”, entonces, yo, a veces, como dije, la mente se desvía, se aleja del mundo real; me pasa a veces porque quiero... ese tema como que no me gusta mucho, entonces quiero como que no estar en el aula. Pero, a veces, llego a conocer el tema sin estar consciente de lo que escuché y llego a desarrollarlo. No sé, es como alguna alternativa, es como escuchar sin estar escuchando (195-200); Es estar con la mente en otra parte, pero los oídos en el salón; pero a veces sí estoy escuchando normalmente (202-203)
Si se pone atención al profesor (EE-C4-Sc4)	E6	E6: Pues, poniéndole atención al profesor, poniendo atención en lo que me está explicando él a mí, para poder entender (153-154).
Si hay actitud de seriedad (EE-C4-Sc5)	E7	E7: Porque me pongo muy seria –yo usualmente, me río mucho–, y como que soy muy curiosa, pregunto mucho (141-142).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 4. Categoría 4 (EE-C4): La escucha propia

- EE-C4-Sc1: Si hay entendimiento
- EE-C4-Sc2: Si se está pendiente y se sigue el ritmo de la clase
- EE-C4-Sc3: Si se tienen los oídos en el salón, aunque aparentemente no se esté escuchando
- EE-C4-Sc4: Si se pone atención al profesor
- EE-C4-Sc5: Si hay actitud de seriedad



Fuente. Autor

Descripción: Se dio la emergencia de cinco subcategorías de las cuales EE-C4-Sc1 reúne la mayor frecuencia, seguida por EE-C4-Sc2; las tres restantes comparten igualdad de frecuencia.

Aporte a la interpretación: El nutrido número de subcategorías, en relación con EE-C3, parece indicar que cada quien tiene una respuesta diferente de lo que es la escucha para sí mismo. Son estos los sentidos: si hay entendimiento, si se está pendiente y se sigue el ritmo de la clase, Si se tienen los oídos en el salón, aunque aparentemente no se esté escuchando, si se pone atención al profesor, si hay actitud de seriedad. Cada uno de los anteriores sentidos está respaldado por los testimonios correspondientes en la tabla.

Como se afirmó en el análisis de la categoría EE-C3, las circunstancias que llevan a significar la escucha de las maneras como lo hacen saber los estudiantes con sus testimonios tiene una base experiencial resultado de las prácticas de aula. Por caso, afirmaciones como “o si están dictando, seguir como va el profesor” y “ese tema como que no me gusta mucho, entonces quiero como que no estar en el aula”, dejan ver que la escucha hace exigencias a la didáctica de los docentes para motivar el ejercicio escuchador en los grupos clase, y que del tipo de estrategias que se ofrezcan en el menú de la clase depende en buena medida la

motivación para escuchar. Pero, como la escucha es un compromiso ético-político, también aparece la convocatoria al estudiante para animar la palabra del maestro con su escuchar. La comunicación centrada en la escucha, como se presenta en el marco teórico, es una alternativa que puede ser aplicada en el aula.

De esta manera, la reflexión que realiza un estudiante acerca del acaecimiento de la escucha en sí mismo, permite conocer la manera como entiende *para sí* dicho fenómeno; es decir, hace posible un viaje a su mundo subjetivo, en donde moran los sentidos almacenados en el inconsciente. (Téngase presente que la escucha tiene una papel importante en la construcción de subjetividad y en la constitución de sujetos discursivos). El hecho de que cada quien haya dado a conocer un sentido distinto de su experiencia de escucha, está significando que no se ha construido en la escuela un sentido elaborado de escuchar, académicamente válido y socialmente reconocido y pertinente. También se evidencia que los sentidos de estar escuchando se han construido desde lo aparente. Por ejemplo, el de mayor frecuencia, *si hay entendimiento*, pareciera tener un valor de verdad, pero aunque escuchar y entender se relacionan, la verdadera escucha y la actitud de escucha no están supeditadas a ellas, porque alguien puede estar a la escucha del otro, como su resonancia, pero no lograr la comprensión de lo dicho por el interlocutor. Esto es común en las clases de matemática, en las que un estudiante puede estar decididamente comprometido con la escucha del docente, pero no entender lo que se está explicando. Entonces la escucha es algo que proviene desde sí y para los demás (el otro, los otros).

También acá, el habla cotidiana, como acto del lenguaje, no logra un nivel de reflexión que permita definir como crítico lo expresado por los entrevistados; en consecuencia, los testimonios se ubican en el plan de la actitud natural, con lo cual se permite aseverar que los sentidos de la propia escucha y la propia experiencia de escucha no son elaboraciones culturales a partir de fundamentos epistémicos (con la obvia trasposición didáctica) tratados en los encuentros de aula.

Pregunta de entrevista 5.

Tabla 12

Resultados de la pregunta de entrevista 5.

Pregunta de entrevista 5: Interacción-conversación ¿En sus clases, la participación en las conversaciones entre estudiantes y docentes es amplia o más bien restringida?
--

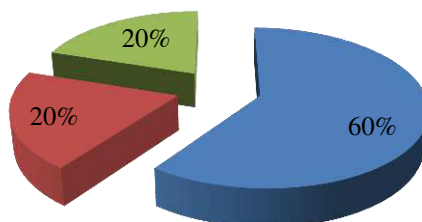
Categoría 5 (EE-C5): Interacción-conversación en el aula		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
La oportunidad de conversación es amplia (EE-C5-Sc1)	E2, E4, E5, E6, E7, E9	<p>E2: Es amplia, porque en el salón en sí cualquier cosa uno está levantando la mano y la profesora hace muchas preguntas al respecto del tema. La participación es mutua, hasta de personas que a veces casi no hablan en el salón porque cuando hay grupitos entonces hay uno que otro que no habla; entonces es muy raro que estén participando. Entonces es amplia la participación (339-343). E4: Ah, sí, hay mucha participación. Hasta el profesor permite que a veces cuando un compañero alza la mano y el profesor no da la autorización, este permite que él hable, que dé su opinión; pero la mayoría de los profesores sí dan esa actividad como que permiten esa actividad, porque cada uno tiene una opinión, cada humano tiene su percepción; esto permite que dé la opinión como si fuera un debate, lo que llega a ser muy interesante (255-260). E5: Hay mucha participación (190); Pues, que si el profesor pregunta algo, muchos de los estudiantes responden a la pregunta (192-193). E6: Pues es ancha (184); Pues, nos hacen preguntas, nosotros le hacemos preguntas a ellos, y uno les responde y ellos a uno le responden (187-188). E7: Amplia (186); Pues los profesores son como muy abiertos a muchos temas (189). E9: Es muy amplia porque, digamos, en clase de sociales, siempre, siempre, es una clase que nunca me aburre porque siempre la profesora al principio es clase normal, y después tomamos un descanso y luego nos empieza a contar qué hizo y nosotros le contamos qué</p>

		hicimos; así, nadie se queda callado. O sea, es chévere (209-213).
La oportunidad de conversación se da en ocasiones, según el ambiente de la clase (EE-C5-Sc2)	E1, E3	E1: Depende del profesor, porque nosotros por nuestra parte nos relajáramos y hablaríamos de todo, y de todo es de todo (342-343). E3: Sí, ellos sí dejan; pero no, si se levantan a hablar, pues ellos siempre dicen que nos sentemos a escuchar, más bien (183-184); No, en la mayoría de clases sí dejan participar, así, explicando sobre el tema los profesores (197-198).
La oportunidad de conversación es restringida (EE-C5-Sc3)	E1, E8	E1: Restringida. Es como que sumercé es el profesor, yo soy el estudiante y nada (333-334). E8: Pues son un poco restringidas, porque casi no hay confianza entre maestro y estudiante. Casi todos los profesores son muy cerrados, entonces, no se puede dar una confianza, así... (142-144).

Diagrama porcentual (gráfico circular)

Figura 5. Categoría 5 (EE-C5): Interacción-conversación en el aula

- EE-C5-Sc1: La oportunidad de conversación es amplia
- EE-C5-Sc2: La oportunidad de conversación se da en ocasiones , según el ambiente de la clase
- EE-C5-Sc3: La oportunidad de conversación es restringida



Fuente. Autor

Descripción: De las tres subcategorías que han surgido, EE-C5-Sc1 reúne la mayor frecuencia, con el rasgo de la participación amplia, permitida por docentes a estudiantes; EE-C5-Sc2 anuncia que la participación es ocasional, y EE-C5-Sc3 que es restringida.

Aporte a la interpretación: Llama la atención que los entrevistados den cuenta de la

abundancia de participación que permiten los docentes, pero cabe preguntarse si la participación amplia es realmente participación o un barullo de voces al mismo tiempo, como lo expresa el testimonio E1 (342-343). (Es importante tener en cuenta que en el encuentro áulico, la conversación pedagógica requiere de condiciones de escucha, entre las cuales el silencio humano tiene un valor fundamental). O como deja ver E9, cuando las conversaciones se alejan de lo propio de la asignatura y se vuelve informalidad, los estudiantes están gustosos; pero cabe preguntarse si en todo encuentro áulico es dable hacer eso, en detrimento del tiempo de dedicación a las conversaciones que llevan a la construcción de conocimiento y al desarrollo de la cultura académica. Entonces, hay diferencia entre participar en la conversación pedagógica y hablar lo que se quiere y cuando se quiere. Por su lado, E8 da noticia de que la restricción en la participación en clase depende de la cercanía o lejanía que los docentes permitan, pues se dan los estilos de ser docente en el aula. Los que no permiten la participación no se abren al grupo y esto ahoga el posible deseo de entrar en el lenguaje de la clase.

Así que la participación amplia o restringida de los estudiantes, durante el desarrollo de las clases, es indicador del estilo comunicativo que propone el/la docente; esto permite suponer que si hay conversación, hay actos de escucha. Resta preguntarse por las condiciones de escucha que deben darse durante esa participación tan amplia que dan a conocer los estudiantes. Además, será indispensable la aproximación de los docentes a los componentes teórico y operativo de la escucha para que desde esos basamentos puedan proponer ambientes de enseñanza atractivos para los estudiantes. El marco teórico de esta tesis es una fuente de conocimientos que puede ser útil para dicho propósito; por ejemplo, lo relacionado con la comunicación centrada en la escucha y la conversación como estrategia didáctica; lo mismo que la relación establecida entre el fenómeno escuchador y las teorías crítica y de la acción comunicativa.

Pregunta de entrevista 8.

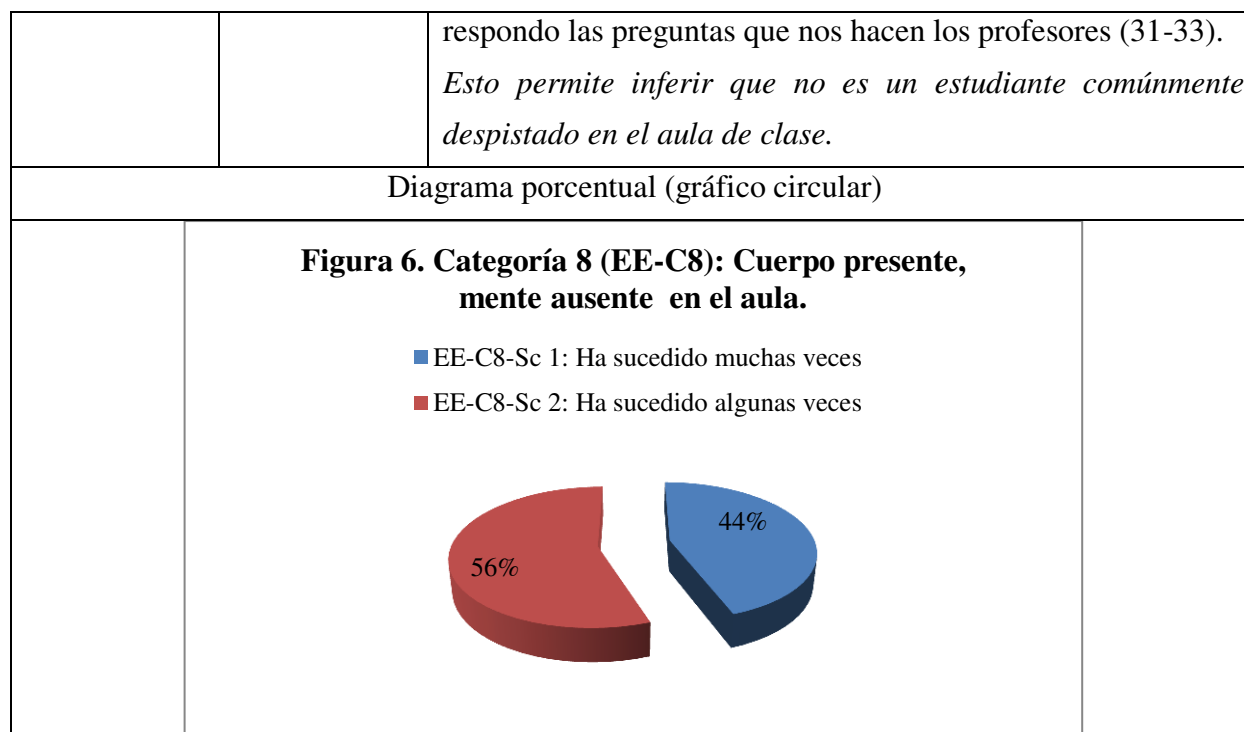
Tabla 13

Resultados de la pregunta de entrevista 8

Pregunta de entrevista 8: Cuénteme de si alguna vez o algunas veces los docentes le han formulado una pregunta o pedido algo en clase pero usted estaba realmente despistado/a.		
Categoría 8 (EE-C8): Cuerpo presente, mente ausente en el aula.		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados

Ha sucedido muchas veces (EE-C8-Sc 1)	E1, E2, E7, E9	E1: Uy, sí, me ha pasado miles de veces (507). E2: Sí, claro, me sentí hasta tan mal porque al frente de todos los compañeros que a uno le formulen una pregunta, y uno no sepa qué contestar, eso es como una falta de respeto, y como un ¡no!... o sea. En esos casos me ponía a reír, roja, no daba ni la cara. Entonces, me quedaba callada, no sabía qué decir; tampoco me ponía a inventar, porque, pues, peor la nota (499-504); ¡Uy!, muy frecuentemente (512). E7: Sí, muchas veces, muchísimas veces (252). E9: ¡Uy!, sí. Pasan con mucha frecuencia. Digamos, el profesor es muy abeja porque uno está súper desconcentrado en el celular y los profesores se dan cuenta, y a uno no le dicen que guarde el celular ni nada; el profesor explica y explica y explica, y, después, dice: “Señorita, al tablero” y uno no dice nada y se gana su uno por no poner atención (316-320).
Ha sucedido algunas veces (EE-C8-Sc 2)	E4, E5, E6, E8, E3	E4: Sí, cuando estoy como desconcentrado del tema y la profesora me pregunta (340); De vez en cuando (364). E5: Sí (253); A veces (255). E6: Sí (240); Pues, digamos, para una evaluación me han hecho preguntas y yo estoy charlando con un compañero o con una compañera y quedo confundida, y no sé cuál fue la pregunta que me hicieron (242-244); No repetidas, pero sí (251). E8: Sí... (193); Yo me sentí un poco perdido, porque como uno siempre está poniendo atención y todo, y digamos que cache ¹¹⁹ en una pregunta, entonces, uno se dice: “¿qué pasó?” (195-197). <i>Nota: En razón de que el entrevistador pasó por alto formularle la pregunta 8 a E3, se tomó el siguiente fragmento para ubicarlo en esta subcategoría:</i> I: Y ¿qué lo hace sentir bien mientras está en el aula de clase? E3: Sentirme agrado por los compañeros que me vean que

¹¹⁹ Acorde con <http://www.asihablamos.com/word/palabra/Cachar.php>, el verbo *cachar* se emplea como expresión que indica la evasión furtiva de algún lugar. ¿Dónde te metiste?/ Estaba cachando clase. Es utilizada con este sentido solo por la gente de Boyacá/Colombia. Sinónimos: faltar, volarse, fugarse, evadirse.



Fuente. Autor

Descripción: Solamente emergieron dos subcategorías, EE-C8-Sc1 y EE-C8-Sc2, siendo la primera ligeramente menor en lo cuantitativo que la segunda; pero hay que considerar que ambas dan cuenta de la existencia del fenómeno de los despistados en el aula de clase. Igualmente, los resultados de C8, están asociados a la desescucha, con lo cual evidencian que esta es algo común en la vida áulica pues está presente en su cotidianidad.

Aporte a la interpretación: No se trata de un déficit de atención, debido a que, como se sabe, este problema lo experimenta un porcentaje reducido de la población estudiantil. Pero el hecho de los estudiantes despistados en el aula que muestran los resultados de C8, sí concuerda con otros estudios científicos registrados por Jackson (1998, p. 123) para quien, la desvinculación del estudiante con el proceso de la clase “se trata de estados psicológicos fugaces que pueden mudar, y a menudo lo hacen, yendo y viniendo en un abrir y cerrar de ojos”. Complementa esto, afirmando que según las indagaciones de Morrison “el volumen de atención en clase es, a menudo, inferior a lo que se capta visualmente”, y que, acorde con Bloom, la simulación de la atención por parte de los estudiantes puede tener una amplitud significativa; no obstante, deja planteada la sugerencia de la no relación entre el volumen de atención y la capacidad intelectual de los alumnos (p. 138). En consecuencia, la categoría EE-C8 permite afirmar que al entenderse en la tesis la escucha como lenguaje en acción, entonces el acto de

escucha hace imperativo el componente ético, esto es, al estar a la escucha del decir del otro, se hace la exigencia de mantenerse en interacción y minimizar las huidas del aquí y ahora de la conversación pedagógica.

Los resultados de esta categoría junto al apoyo bibliográfico referido, dan cuenta de la desescucha como un fenómeno de la cultura escolar, generado en buena parte por la cultura del ruido de la época presente, sobre todo por la influencia de las tecnologías audiovisuales que han afectado la psiquis de niños y jóvenes, creando un pensamiento *flash*, un esfuerzo *light*, y una concentración *fleeting*.

¿Qué implica esto para la vida en el aula?, ¿podría considerarse aceptable este hecho? Parece más un indicador de la falta de educación para la escucha. Escuchar no es algo prioritario para muchos alumnos: se puede dedicar el pensamiento a otros asuntos personales. Decidir irse del aula, por mediación de la desescucha, es algo que sucede comúnmente. Esto le aporta al sentido de la escucha en el aula: ¡escuchar no es algo vital, en esta circunstancia! Pero, indefectiblemente, la escucha es una habilidad para la vida. Así que, como habilidad social, la escucha forma parte de las normas de comportamiento en el proceso de interacción humana y reducir la evasión del aquí y ahora de la conversación pedagógica es un esfuerzo válido en el horizonte de una estética de la escucha.

Pregunta de entrevista 9

Tabla 14

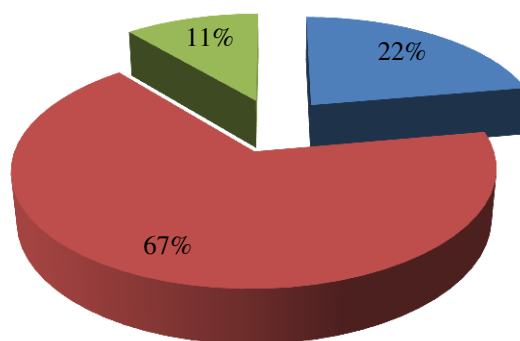
Resultados de la pregunta de entrevista 9

Pregunta de entrevista 9: Hablemos ahora del rendimiento académico de su grupo clase.		
Categoría 9 (EE-C9): Rendimiento académico		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
El rendimiento del grupo es bueno (EE-C9-Sc1)	E2, E9	<p>E2: Como el grupo es bueno, en sí solo me la paso..., o sea yo trato de estar con la niña más inteligente del salón, ¿sí?</p> <p>E9: Es bueno, pero en el caso de mi grupo de amigos, hay uno que tiene serios problemas, aunque he intentado llevarlo conmigo; le está yendo súper mal porque no cambia. Incluso, le presto mis tareas y le digo que se adelante porque quiero que cambie y quiero que nos graduemos los tres, pero</p>

		creo que de los tres que quedamos seremos dos los que nos graduamos (283-287).
A algunos les va bien y a otros regular (EE-C9-Sc2)	E1,E3, E4, E5, E7, E8	E1: Hum, que algunos no... ni para adelante ni para atrás, como dicen (532); No..., la pereza; lo que digo: es la pereza. La tecnología nos tiene muy perezosos, es eso. Porque algunos como que no hacen por ellos ni por nadie. Eso nos baja el rendimiento (534-536). E3: Pues, hay personas que no ponen mucho cuidado a las clases y se distraen mucho, y empiezan, ahí sí ya cuando van a dar la nota definitiva a reclamar que ¿por qué?, y los profesores siempre dicen: “Es que usted no estuvo haciendo nada por estar hablando con su compañero”, o algo así (270-273). E4: El rendimiento del grupo está estable; digo estable porque no es muy bueno ni es muy malo, se mantiene porque, digamos, se han visto casos como el del soldado que sale herido pero otro lo carga; es lo mismo. Algunas personas sacan notas muy altas y otras muy bajas, lo que hace que el promedio esté estable, unos están cargando a los otros (380-384). E5: Pues algunos un poco mal y otros sí van bien (284). E7: Básico. Hay muy buenos estudiantes, y básicamente todos son muy buenos porque todos tienen unas capacidades muy grandes; pero es como la indisciplina la que no permite que todas esas capacidades fluyan. Pero sí, es un buen curso (279-281). E8: Pues es un grupo bueno; claro que hay unas personas que poco interés le tienen al estudio. Pero el grupo sí es bueno, casi siempre ponen atención y se portan bien (254-256).
Algunos tienen rendimiento deficiente (EE-C9-Sc3)	E6	E6: (El rendimiento académico del grupo) Es tenaz, es muy tenaz (266).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 7. Categoría 9 (EE-C9): Rendimiento académico

- EE-C9-Sc1: El rendimiento del grupo es bueno
- EE-C9-Sc2: A algunos les va bien y a otros regular
- EE-C9-Sc3: Algunos tienen rendimiento deficiente



Fuente. Autor

Descripción: Se da la emergencia de tres subcategorías de las cuales EE-C9-Sc 2 recoge la mayor frecuencia de observaciones. Parece ser lo común en la vida escolar: que a unos estudiantes les vaya bien y a otros mal. EE-C9-Sc1 apoya la existencia de grupos clase a los que les va bien académicamente, y EE-C9-Sc3 el revela que se dan grupos clase cuyo rendimiento no es el esperado. En general, no se da un rendimiento ideal. En cada grupo hay variables que afectan el rendimiento, según las respuestas a las segundas preguntas de la entrevista.

Aporte a la interpretación: El rendimiento académico de los estudiantes es prueba del compromiso que tienen con el aseguramiento de la comprensión del saber, para la cual la escucha es una condición básica, teniendo presente que, como afirma Motta (2017, p. 152), “es el acto de escucha el que determina el acto de habla, de lectura y de escritura”. Así, el habla no cumple su función si no se da la escucha; igual pasa con la lectura –tanto silenciosa como en voz alta– visto que leer es un escucharse primeramente; y la escritura al surgir del fondo del silencio, es primordialmente un ejercicio de escucha. De este modo, las habilidades para hablar, leer y escribir influyen poderosamente en el rendimiento escolar. Por esto, a pesar de los obstáculos como la pereza o las distracciones causadas por el uso de adminículos tecnológicos, el sujeto de escucha tiene un compromiso con el aprendizaje que debe impulsarlo a acciones de mejora y superación.

Entonces, el rendimiento académico de un estudiante es un indicador de su capacidad y compromiso con la escucha. En este sentido, el rendimiento académico está en buena medida relacionado con la capacidad de escucha que lleva, generalmente, a la comprensión del conocimiento compartido en el aula de clase. Esto le aporta al sentido que los estudiantes tienen de la actitud de escucha, ya que, según los resultados no es algo vital. No hay deseo, como lo expresa Gramsci, (1971, p. 124): “el error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, sobre todo, sin sentir y sin estar apasionado, no solamente por el saber en sí, sino por el objeto del saber”. Desde esta perspectiva, los sujetos educativos no pueden saber lo que es la escucha, sin comprenderla; y para comprenderla, es preciso contar con experiencias intelectuales o empíricas de ella.

En la vida escolar, “existe mucha preocupación por los contenidos y poca por la actitud o disposición de la persona que ha de asimilarlos” (Gramsci, 1971, p. 53). Esto da para afirmar que lo que falta es actitud de escucha, la cual es educable. Además, dice este autor: “La emoción es una herramienta imprescindible para un desarrollo eficaz de la función mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 63).

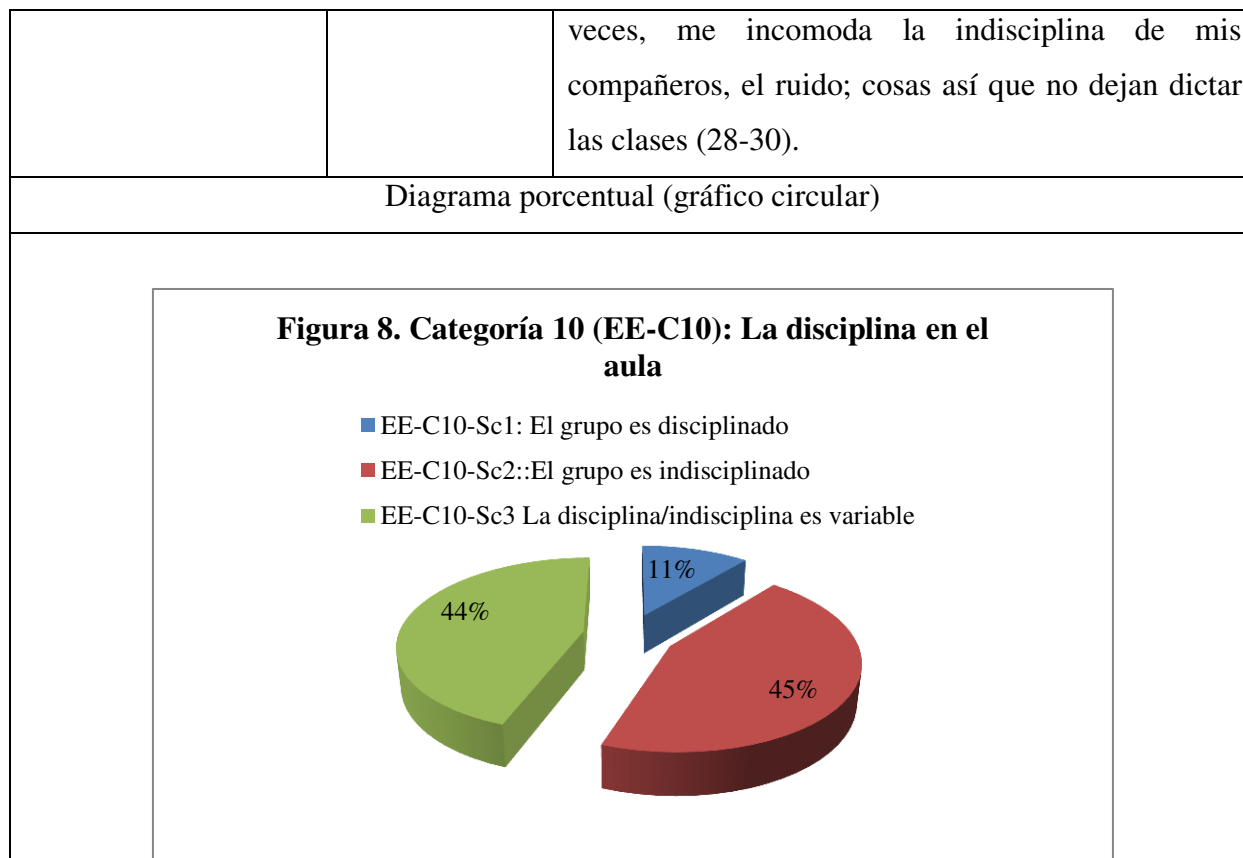
Pregunta de entrevista 10.

Tabla 15

Resultados de la pregunta de entrevista 10.

Pregunta de entrevista 10: Hablemos ahora de la disciplina en el aula de su grupo clase. ¿Cómo es la disciplina en su grupo clase?		
Categoría 10 (EE-C10): La disciplina en el aula		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
El grupo es disciplinado (EE-C10-Sc1)	E2	E2: Es una disciplina muy... a veces muy inestable, porque a veces es la indisciplina, tenemos una compañera que es como ñera y eso, pero es chévere, o sea, ella no es que gamina con uno, sino que ella molesta. Digamos, molesta cuando hay que molestar, habla cuando hay que hablar, y no falta el que cuando uno está en el salón salga con algo: “Présteme no sé qué”. Pero la disciplina, es buena.

		Los profes no se quejan, dicen que es el mejor de los décimos (559-564).
El grupo es indisciplinado (EE-C10-Sc2)	E1, E6, E7, E9	E1: (El grupo es) Indisciplinado (589); Porque, a veces, a ellos como que no les interesa sino solamente ellos, y creen que el mundo se coge en una mano (591-592); O sea, yo soy indisciplinada en el momento en que alguien dice: “Vamos a hacer actividades”, y yo le digo: “Vamos a molestar un rato” (583-584); E6: En general es indisciplinado, por algunos estudiantes (290). E7: (Es indisciplinado) Porque siempre nos demoramos mucho al iniciar las clases, porque hablan mucho; entonces como que perdemos tiempo (300-301). E9: No, no; solo un poquito, porque hay veces que uno intenta hacer disciplina, pero hay tantas cosas que contarse entre amigos que uno ni siquiera puede callarse y no hace disciplina (410-412)
La disciplina/indisciplina es variable (EE-C10-Sc3)	E3, E4, E5, E8	E3: Pues, ahí más o menos, porque algunos estudiantes rinden en clase en la disciplina y también algunos empiezan a molestar (508-509). E4: Porque es que a veces no sé, como que la gente se alborota, se siembra como algo de indisciplina, lo que hace que la clase no se sienta muy bien; uno se siente como más liberado cuando está en un ambiente más relajado (28-32). E5: En algunas clases, pero en otras, no tanto (596); Que se ponen a charlar unos con otros (301). E8: Sí... es que hay personas que no, que forman la indisciplina; pero claro que el resto puede que sean muy buenos. Como que se unieron todos los juiciosos de los anteriores años en ese grupo (239-241); Pues, a



Fuente. Autor

Descripción: La tendencia a la indisciplina, reconocida por los mismos estudiantes es evidente en EE-C10-Sc2 y EE-C10-Sc3. La menor frecuencia de EE-C10-Sc1 deja a la vista ese común denominador de la vida áulica: la recocha o indisciplina generalizada, en un conjunto variopinto de acciones y actitudes, como lo revelan las respuestas a las segundas preguntas.

Aporte a la interpretación: El comportamiento disciplinario en el aula, por un/a estudiante o todo un grupo clase, se relaciona con el valor otorgado por estos a la escucha, y deja ver la competencia docente para la administración de la convivencia áulica. El modo de la disciplina dice mucho del sentido que se tiene de la escucha en el aula escolar, porque la disciplina va ligada a la actitud de escucha individual y colectiva, por ser la escucha una habilidad social. Es más, el valor de la disciplina en el aula tiene mayor importancia que los saberes compartidos, porque, como lo afirman Nelsen y Lott (1999, p. 13-14), “Ningún conocimiento académico podrá ayudar a quienes no tienen autodisciplina, buen juicio e interés social, a desarrollar la habilidad de tomar decisiones correctas y el sentido de la responsabilidad que les permita actuar en la vida de manera eficaz”. Parafraseando estas autoras, escuchar no solo es una habilidad lingüística, es sobre todo una habilidad social; también lo es responsabilizarse de su propio

comportamiento. Así, el mejoramiento de la capacidad de escuchar lleva al mejoramiento de la disciplina personal, y el mejoramiento de estos puede mejorar las habilidades académicas (p. 14).

Por otro lado, del análisis de EE-C10 puede colegirse que efectivamente los estudiantes escuchan aquellas cosas que entran en su espectro particular de expectativas; pero, como la entrada a la cultura académica hace exigencias a la voluntad y al intelecto de los individuos, es preciso que fortalecer el espíritu, lo que demanda hacer lo que hay que hacer en el momento adecuado y de la manera apropiada, es decir, ser disciplinado.

Pregunta de entrevista 11.

Tabla 16

Resultados de la pregunta de entrevista 11

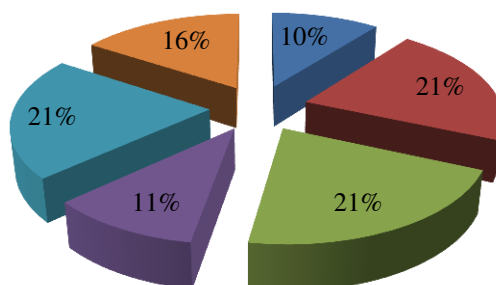
Pregunta de entrevista 11: ¿Cómo se dan las relaciones interpersonales en su aula de clase?		
Categoría 11 (EE-C11): Relaciones interpersonales en el aula		
Categorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Relaciones buenas con la mayoría de los compañeros (EE-C11-Sc1)	E1, E2	E1: Con la mayoría hablo (risa); o sea, somos muy unidos con algunos (648). E2: Sí, porque eso se nota cuando uno llega a ese salón se saludan todos, y las relaciones son muy buenas. La envidia casi no se ve por ahí, porque yo no he visto que, digamos, la calculadora que a veces “No porque me la roban”, que las pilas, que no sé qué. Se prestan tan normalmente (599-602).
Relaciones buenas con algunos compañeros (EE-C11-Sc2)	E6, E7, E8, E9	E6: Una confianza muy bonita con ellos... (306); No nos respaldamos, pero prácticamente es como una buena comunicación con ellos. No es con todos, pero sí (308-309). E7: Muy bien. A pesar que yo soy mayor que ellos, a veces tenemos muchas cosas en común y nos respetarnos mucho entre sí, respetamos opiniones distintas, y nos divertimos entre todos juntos (317-319). E8: Son muy buenas. Con ellos ya tenemos una amistad muy buena y siempre ellos me cuentan todo y yo les cuento a ellos. Es muy fuerte esa relación (255-256). E9: Siempre queremos estar los tres en

		todo, quisiéramos que siempre nos hicieran en grupo y nunca nos separaran, y que siempre nos reunieran a los tres (450-451).
Relaciones buenas con los profesores (EE-C11-Sc3)	E1, E2, E3, E4	E1: Con los practicantes somos muy unidos, creo (657). E2: Bien, bien porque ya con todos los años en el colegio lo conocen a uno, entonces como que “¡Ah, E2 está por fuera, llegó tarde!”, y uno, “No profe estuve en el baño”. Entonces, la relación con los profes es buena porque no le tienen en un mal concepto a uno ¿cierto?; entonces a mí me tienen, o sea, pues yo creo, que me tienen como yo los tengo en buenas relaciones con los profes; y por el respeto que uno les da (613-618). E3: Pues yo voy bien con los profesores, y a veces así conversamos de las cosas que suceden en el salón y nada más (333-334). E4: ... pero algunos llegan a charlar con uno; como que arman juego intentando como animarlo; eso conlleva a verlo desde otra perspectiva. Entonces esto sucede no solo en el aula, sino que los profesores, al fomentar algo de espíritu afuera, lleva una relación más allá, como una amistad (466-469).
Relaciones buenas con algunos profesores (EE-C11-Sc4)	E7, E9	E7: Con algunos es como si fueran unos amigos para nosotros. Eso se basa en la recocha. Uno se encuentra con ellos en el descanso y conversa con ellos (345-346). E9: Con algunos profesores es bien, mientras que con otros es muy aburrido; uno ni les habla. Solo es clase y chao profesor, ya no lo queremos ver más. (Risa) (469-471).
Relaciones distantes con algunos compañeros (EE-C11-Sc5)	E1, E5, E7, E9	E1: ... también hay como tres o cuatro personas que casi no se incluyen (648-649). E5: A veces sí (hay muchas peleas) (316); Pues, porque a veces un compañero le dio por pegarle a otro y así empieza la pelea (320-321). E7: Pues, básicamente, es como el saludo, o a veces preguntar tareas, cosas así; pero es muy lejitos (322-323). E9: Yo procuro ni

		hablarles porque si no son muy cercanos a mí es porque me van a caer mal. Por ejemplo, en el salón hay unas niñas que me fastidian cuando me hablan. Solo con verlas en el salón me fastidian porque uno les pregunta algo y son súper cerradas y nunca van a responder; o uno les dice: “Ay, háganme un favor”, y dicen: “No se lo hago”. A mí me fastidia que sean así... (459-463).
Relaciones distantes con algunos profesores (EE-C11-Sc6)	E1, E4, E9	E1: Ellos (los practicantes) saben que nosotros estamos muy metidos en la tecnología, en cambio los profesores, no, y porque consideran que debemos permanecer ahí. Y esto por qué, si nosotros avanzamos. Son otras cosas (669-671). E4: Hay caso en que algunos profesores, generalmente, no hablan mucho por fuera del aula, lo que conlleva que solo los vean como tutores y uno como un aprendiz más de ellos (464-466). E9: Son normales, o sea, ningún profesor así que yo me lo lleve súper bien, no. Es solo algo de profesor, estudiante, nota y clase (465-466).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 9. Categoría 11 (EE-C11): Relaciones interpersonales en el aula

- EE-C11-Sc1: Relaciones buenas con la mayoría de los compañeros
- EE-C11-Sc2: Relaciones buenas con algunos compañeros
- EE-C11-Sc3: Relaciones buenas con los profesores
- EE-C11-Sc4: Relaciones buenas con algunos profesores
- EE-C11-Sc5: Relaciones distantes con algunos compañeros
- EE-C11-Sc6: Relaciones distantes con algunos profesores



Fuente. Autor

Descripción: En esta categoría surgieron seis subcategorías, tres de las cuales comparten la cantidad de la frecuencia (21%). Son ellas: EE-C11-Sc2, EE-C11-Sc3 y EE-C11-Sc5, correspondientes a relaciones buenas con algunos compañeros, relaciones buenas con los compañeros y relaciones distantes con algunos compañeros. Las buenas relaciones entre estudiantes se dan a nivel del grupo de amigos o parche como se denomina en Colombia; no se evidencia que en un grupo todos establezcan un grado de cercanía afectiva que permita afirmar que las relaciones interpersonales se dan en buena tónica entre todos. Acorde con los testimonios, pueden darse buenas relaciones de algunos estudiantes con todos los profesores, justo con aquellos que permiten la proximidad. Las relaciones distantes con algunos compañeros, son el resultado de la conformación de parches en el grupo clase, lo que restringe las buenas relaciones con una mayoría de los pares.

Las restantes tres subcategorías manejan un perfil menor de frecuencias, pero lleva la delantera EE-C11-Sc6, en la que los estudiantes entrevistados consideran que se dan relaciones distantes con algunos profesores. EE-C11-Sc1 informa que hay grupos clase que se dinamizan con buenas relaciones, y EE-C11-Sc4, que las relaciones buenas se dan con solo algunos docentes.

Aporte a la interpretación: Lo que se aprecia en C11 es la diversidad de situaciones que pueden darse en el establecimiento de relaciones interpersonales con compañeros y docentes. Un mismo estudiante puede tener buenas relaciones con algunos compañeros y profesores, y otras algo distantes con otros compañeros y profesores. Hay diversidad de formatos de relaciones interpersonales; esto anuncia la complejidad de la vida en el aula.

La manera de comunicarse una persona y de manejar los conflictos de la vida cotidiana depende, en gran medida, de la capacidad de escucha que tenga. El sujeto lleno de sí, que no le cabe una palabra del otro, tiene pocas probabilidades de abrirse al otro; primero tendría que vaciarse de la prepotencia, de los prejuicios y del prurito de hablar para imponer un poder sobre el interlocutor.

Todo lo anterior sucede porque la vida en el aula es realmente compleja ya que el encuentro de los sujetos en el espacio áulico a propósito de lo que convoca la labor escolar crea un haz de múltiples determinaciones. Así lo hace saber Cerda (2001), cuando comprende el aula no solo como un entorno físico-espacial, sino como un ambiente en el que el clima y el ámbito socioemocional determinan las dinámicas que otorgan la peculiaridad a las clases, a los procesos de interacción y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Termina este autor, resaltando cómo en el aula habitan unas subculturas que deciden los valores, normas, actitudes, creencias, y conductas que adopta un grupo clase en el medio social que se ubica (pp. 13-47). Esto indica la existencia de un juego de poderes en el aula que, de orientarse por el liderazgo asertivo (cuyo trasfondo es la escucha proactiva), llevan al grupo clase a expresar su potencialidad como colectivo social; pero, de no ser así, la desescucha influye sobre el proyecto social y académico del grupo clase, llevándolo, generalmente, a la vida en conflicto.

En definitiva C11, al dilucidar cómo son las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, y entre los estudiantes mismos, está apoyando el corolario de que no se dan estas relaciones sin la mediación del lenguaje hecho comunicación, sobre todo oral. Y siendo la oralidad lo predominante, hace todavía más preponderante la escucha, la actitud de escucha, el acto de escucha, puesto que la escucha es el fundamento de la conversación pedagógica. Ahora, como la vida en el aula es vida de relación, y toda vida de relación está acompañada por el conflicto, entonces, la actitud de escucha es el elemento catalizador de las buenas relaciones. Las relaciones conflictivas están mediadas por la desescucha, traducida como expresión trágica de la necesidad de ser escuchado o de aprender a escuchar. Por esto, Rosenberg (2011, p. 7) en

su teoría de la comunicación no violenta afirma que en cuanto a la comunicación entre humanos, lo que se debe es aprender a escucharse y a entenderse mejor a sí mismo, y que “es imprescindible tener la valentía de escuchar la historia del otro”. Téngase en cuenta que la mayor parte del éxito o del fracaso escolar depende del tipo de relaciones que se establezcan entre estudiantes y docentes.

En suma, C1 contribuye a clarificar que la forma como se relacionan los estudiantes con los docentes y con sus pares deja ver el modelo comunicativo de la interacción humana que se establece en el aula, y permite apreciar la presencia y dinámica de la escucha en el marco del conflicto en el aula.

Pregunta de entrevista 12.

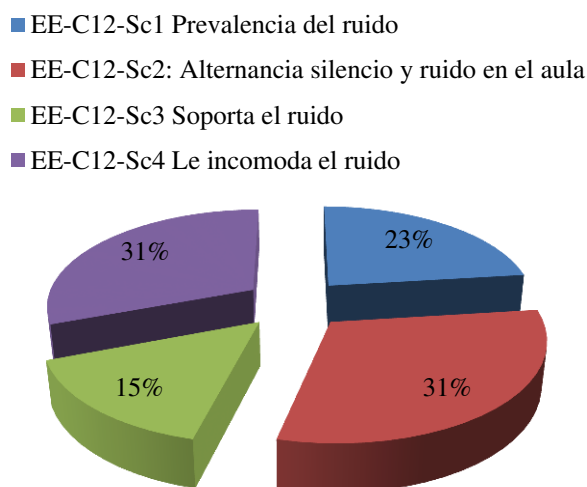
Tabla 17

Resultados de la pregunta de entrevista 12.

Pregunta de entrevista 12: Hablemos ahora del silencio y el ruido en el aula de clase. -¿Cómo se manifiestan estos dos aspectos durante el desarrollo de las clases? - Al final de una clase muy ruidosa ¿cómo se encuentra su estado de ánimo?		
Categoría 12 (EE-C12): El silencio y el ruido en el aula de clase		
Categorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Prevalencia del ruido (EE-C12-Sc1)	E2, E3, E7	E2: El silencio se ve muy de vez en cuando; el ruido sí es de todos los días (647). E3: Pues, así, lo que gana es como el ruido. E7: Es que básicamente mi salón es muy bulloso... (358); Pero, la mayoría en el salón es ruido, uno hace ruido por todo. O sea, así esté uno en silencio está haciendo ruido, porque el silencio no existe (478-480).
Alternancia silencio y ruido en el aula (EE-C12-Sc2)	E1, E3, E4, E5	E1: A veces hay mucho silencio, a veces son tan callados que nadie entiende por qué, y, a veces, hacemos tanto ruido, que tampoco sabemos por qué; o sea como que uno habla por acá, otro por allá, yo también hablo, el profesor también habla; entonces como que todos hablamos. Pero hay otro momento en el que todo el mundo se queda callado, y el profesor dicta, pero como que ese silencio incomoda (675-680). E3: Pues están

		interconexionados porque a veces hay silencio y a veces hay ruido (353-354); E4 : Eso es como un poco de silencio, un poco de ruido (475). E5 : En algunas ocasiones hay muchos ruidos en las asignaturas, y en otras están todos en silencio (339-340).
Soporta el ruido (EE-C12-Sc3)	E5, E7	E5 : (El estado de ánimo permanece) Normal (347). E7 : La mayoría de veces me siento como exhausta, pero con una buena energía.
Le incomoda el ruido (EE-C12-Sc4)	E1, E3, E4, E6	E1 : Uy, estresante, muy estresante. Es como que “Uy, qué mamera”, todo ese ruido. Y uno sale, digamos, a descanso y hay más ruido. Entonces, a veces, uno termina... (682-684). E3 : Pues yo me siento así como mal porque a los profesores no los dejan estar ahí atentos con las clases que ellos nos quieren orientar y enseñar (373-374). E4 : Me incomoda el ruido demasiado porque soy de las personas que se concentran, y cualquier ruido como que llega a un punto de desesperación. Como estaba hablando en la anterior pregunta, es bueno un ambiente tranquilo, sin tanto ruido, porque esto fomenta concentrarse en un solo punto. Entonces, sí, me incomoda el ruido (35-39); Un poco triste porque no se dictó muy bien la clase, porque los compañeros a veces no dejan dictar. Bueno, yo a veces hablo, y a veces como que no dejo dictar bien la clase. Esto conlleva a que los conocimientos no se adquieran totalmente, lo que da un poco de tristeza y un poco de furia porque el profesor también quiere que nosotros adquiramos esos conocimientos (490-494). E6 : (Mi estado de ánimo se encuentra) ¡Huy, estresado! (326); Me pongo, mejor dicho, malgeniada con todo el mundo. Hasta no hago nada (328).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 10. Categoría 12 (EE-C12): El silencio y el ruido en el aula de clase



Fuente. Autor

Descripción: En EE-C12 se ha dado el surgimiento de cuatro subcategorías que dejan como resultado una presencia marcada del ruido en el ambiente de aula. EE-C12-Sc2 y EE-C12-Sc4 comparten igualdad de frecuencias; la primera informa de la alternancia del ruido y el silencio, y la segunda anuncia la incomodidad que produce el ruido en los sujetos que habitan el aula. Continúa EE-C12-Sc1 que enfatiza en la prevalencia del ruido en el aula; y cierra EE-C12-Sc3 que habla de la tolerancia al ruido producido en el escenario áulico.

Aporte a la interpretación: Como se ve, no emergió la categoría que refiriera la prevalencia del silencio en alguna medida y circunstancia, lo que, en consecuencia, permite inferir que el ruido se ha naturalizado de alguna manera en el aula de clase. Además, cuando se logra el silencio, según los entrevistados, es porque los docentes son exigentes o porque se está llevando a cabo un dictado.

Frente a lo anterior, cabe preguntarse por si es dable que la humanidad que habita el aula de clase deba continuar aceptando la condición de permanente interferencia, dado que esto trae consecuencias nefastas para la salud mental y física tanto de los docentes como de los estudiantes. Amén de deteriorar el avance del desarrollo académico y social.

C12 tiene una particular importancia para la comprensión del sentido que se da a la experiencia de escucha en el aula, y sus resultados permiten aseverar que si todo encuentro áulico debe darse en condiciones de escucha, entonces, tales circunstancias en muchas ocasiones

no se dan. Luego el silencio humano –cuyo concepto y cuya teorización se presentaron en el marco teórico– podría carecer de valor en la experiencia áulica, porque el ruido y la desescucha son los que predominan en la interacción pedagógica. Marco (2009) hace una crítica profunda al estado actual de la vida en el aula. Según ella, “En este desenfrenado guirigay en que se halla abocada nuestra sociedad, sí la de la información y la comunicación por excelencia, el aula no es, ni más ni menos, que el espejo de una cultura ruidosa y esencialmente superficial” (p. 37). Y añade que más allá de los sistemas pedagógicos¹²⁰ que puedan aplicarse en las instituciones escolares, “sin silencio no se puede practicar ningún tipo de educación o enseñanza, ni tradicional, ni moderna, ni tan siquiera o, difícilmente, se puede practicar el autodidactismo” (p. 50). Entonces, se necesita silencio para escuchar, y escuchar para comprender lo expresado por la voz del otro y de sí mismo: “Los clásicos ya veían que saber escuchar es, en última instancia, saber aprender” (23).

En últimas, es preciso elevar la exigencia por una ética del silencio, porque la escucha es de sí ética y política.

4.2.2 Análisis e interpretación de resultados de la entrevista a docentes. En esta parte, también se aplica el procedimiento empleado para la presentación de los resultados de la entrevista a estudiantes. Igualmente, se acogen las orientaciones dadas en el inicio del capítulo. Sin más preámbulos, se procede a continuación.

Pregunta de entrevista 1.

Tabla 18

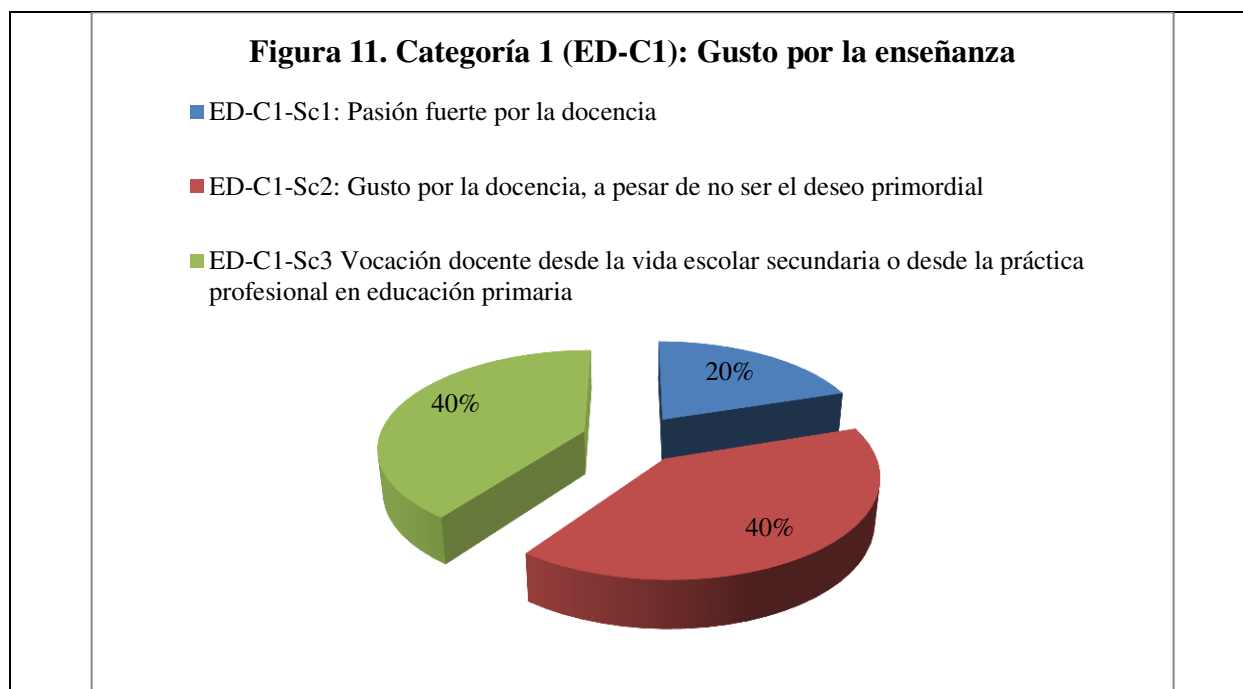
Resultados de la pregunta de entrevista 1.

Pregunta de entrevista 1: Hablemos acerca del gusto por la enseñanza. ¿Cómo se da el gusto por la enseñanza en usted?		
Categoría 1 (ED-C1): Gusto por la enseñanza		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Pasión fuerte	D1	D1: Resulta que en mí es muy fuerte. Lo descubrí tarde

¹²⁰ Acorde con la lectura del formato *Rejilla de observación de clases* llenado en la apertura de la práctica pedagógica por los docentes en formación del programa Idiomas Modernos, se pudo constatar que el sistema tradicional se enfatiza en los encuentros de aula; mientras que los sistemas de la escuela activa y el constructivismo hacen presencia con menor énfasis. Acá hay que tener en cuenta que si bien el primero recibe severas críticas, los dos siguientes no se escapan, como lo expone ampliamente De Zubiría (2008).

por la docencia (ED-C1-Sc1)		porque cuando terminé mi carrera en la universidad, pasaron cerca de diez años hasta la vinculación (15-16); Ahí descubrí la pasión de ser docente, que no imaginé que fuera tan grande. Cuando empecé a laborar con los estudiantes, a estar en contacto con ellos, cada vez me enamoraba más de esa labor y de lo que era estar en contacto con ellos (22-24).
Gusto por la docencia, a pesar de no ser el deseo primordial (ED-C1-Sc2)	D2, D5	D2: Yo quería ser psicóloga (15); La verdad yo no pensaba ser docente (17); Pero a mí me gustaban mucho las humanidades y cuando yo hice bachillerato, fui bachiller en Ciencias Humanas. Entonces, como me gusta mucho eso, encontré que había una carrera de idiomas, español e inglés, y me inscribí (19-21); Pienso que Dios le pone a uno las cosas en el camino, y que esa era mi vida y mi vocación, pero yo no la había podido descubrir porque no me dieron una exploración vocacional en el colegio. Y cuando yo empecé a trabajar... Creo que si volviera a nacer volvería a ser docente; me encanta ser docente, me encanta compartir con mis muchachos, enseñar... (30-34). D5: La verdad no sé ni cómo empecé, porque en mi bachillerato era una de las personas que trataba de faltar mucho a clases, debido a que no me gustaban las clases de español. Yo me dormía en las clases de español; entonces, faltaba mucho a esa clase, pedía permiso para ir al baño, o pedía permiso para ir a rectoría, o estaba enferma. Siempre falté a la de español, pero, de un momento a otro, cuando quise ingresar a la universidad, me gustó la pedagogía. En ese momento, estaba indecisa entre español y matemáticas. Pedí un consejo y me dijeron que con matemáticas iba a terminar loca; entonces, me orienté, me decidí por el español; además, porque ahí podía estudiar el francés que me encanta mucho (25-33); Sí. Para mí es lo mejor, porque yo pienso que mi vocación es la pedagogía, el poder ayudar a los niños y

		poder orientarlos y estar con ello (37-38).
Vocación docente desde la práctica profesional en educación primaria o desde la vida escolar secundaria (ED-C1-Sc3)	D3, D4	<p>D3: A ver: yo soy licenciada en Básica Primaria, y la materia que más me ha gustado toda la vida es el español (11-12); (Me siento) Súper feliz. Súper feliz porque los niños dan de acuerdo a lo que uno exige. Así que yo me siento muy contenta porque los niños siempre han sido muy especiales conmigo y han aprendido; también he tenido muchas experiencias con ellos porque yo trabajé mucho en la primaria, y cuando ellos ya pasaron al bachillerato, en cualquier institución educativa, me han dicho: "Profe, por todo lo que usted nos enseñó de ortografía, siempre la recordamos, porque nos preguntan con qué se escribe tal palabra y nosotros lo sabemos". Por eso, en el campo de la ortografía vivo a toda hora martillando (18-25). D4: Pues, mi vocación viene desde el colegio. La verdad, pienso yo que de pronto el gusto hacia mi carrera se debe especialmente a una profesora de inglés, de quien me gustaban mucho las clases, la metodología, el modo como nos trataba. Entonces, debido a esta profesora yo desperté ese gusto por mi carrera (12-15); Pues porque es algo que a mí me gusta. Cuando a uno las cosas le gustan, son mucho mejores, no porque sean obligadas, no porque tenga que hacerlas, sino porque es algo que a mí me gusta (23-25).</p>
Diagrama porcentual (gráfico circular)		



Fuente. Autor

Descripción: En ED-C1 surgieron tres subcategorías que dan cuenta de sendas maneras de expresar el gusto por la enseñanza y la forma como llegaron a ser docentes las entrevistadas. En ED-C1-Sc1 la docente evidencia a través de sus testimonios una pasión verdadera por la docencia; en ED-C1-Sc2, las dos entrevistadas dan a saber que a pesar de no haber sido la docencia su deseo primordial –porque una quería otra profesión, y la segunda porque no tenía en su horizonte ser maestra de lenguaje–, actualmente disfrutaban su labor; y en ED-C1-Sc3, las dos restantes llegaron a la enseñanza del lenguaje por su experiencia en educación primaria o por un encuentro motivador en secundaria. Queda claro que de cualquier forma que hayan devenido docentes, han encontrado desde el inicio o en el proceso de ser docentes, el gusto por la profesión y la enseñanza del lenguaje.

Aporte a la interpretación: Puesto que el acto de enseñanza es, a la vez, acto de comunicación e interacción social, la expresión del gusto por esta labor, constituye una toma de posición pedagógica que, seguramente, implica el deseo de escuchar al interlocutor natural: el estudiante. Con esta orientación, la experiencia de escucha en el aula puede darse por descontada; lo que queda por indagar es cómo es esa experiencia de escucha de las docentes en el aula, lo que llevará a develar el sentido que le otorgan.

Los docentes como sujetos sociales y discursivos, deben ser ante todo sujetos comunicadores escuchadores, en virtud de la naturaleza de su oficio, puesto que la enseñanza y

el aprendizaje se dan, en el marco de una didáctica activa, a través de conversaciones, esto es, de comunicación. En lo discursivo, esto implica, indefectiblemente, asumir que los docentes tienen un compromiso ético y estético con la comunicación centrada en la escucha –asunto que se trata en el marco teórico– puesto que el deseo de ser docente debe concordar con el deseo de ser un escuchador ya que la escucha antecede y determina la oralidad. Esto lleva a decir que los docentes necesitan permanecer a la escucha y para esto necesitan actitud de escucha. Pero no solo han de ser escuchadores, también necesitan ser escuchados por sus estudiantes, y para lograr esto es preciso que su hablar convoque el acto de escucha; quiere decir esto que los maestros, en el marco de la cultura escolar, no pueden ser hablantes comunes y corrientes, dado que el acto pedagógico como acto de comunicación académica exige una retórica capaz de ganar-se la escucha. En definitiva, no basta serlo, hay que parecerlo.

En lo social, Echeverría (2007b, p. 17) plantea la siguiente tesis: “Lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico”; para lo comunicativo, afirma que “La forma como hacemos sentido de lo que se dice es constitutiva de la comunicación humana. Y es también un aspecto fundamental del acto de escuchar” (p. 143). Por esto, “No podemos abocarnos a ella sin considerar la forma en que las personas entienden lo que se les dice” (p. 143). Esta idea es básica para la vida en el aula, en virtud de que los docentes como comunicadores centrados en la escucha, en su proceso de enseñanza tienen el compromiso de asegurarse de cómo el grupo clase realiza la escucha que implica la comprensión, esto es, la construcción de sentidos apropiados. Así que la escuela como industria del deseo debe partir del gusto por enseñar en los docentes, actitud que puede favorecer en los estudiantes el gusto por formarse como educador, como lo expresó la docente D4.

En suma ED-C1, busca apoyar la idea de que sin el gusto por la enseñanza, es poco probable que un docente vivencie el deseo de escuchar; e, igualmente, que en las capas profundas de lo dicho por ellas en la entrevista se dan elementos para revelar el sentido de su experiencia de escucha áulica, porque la entrevista es una conversación en la que circulan sentidos y significado.

Pregunta de entrevista 2.

Tabla 19

Resultados de la pregunta de entrevista 2

Pregunta de entrevista 2: ¿Alguna vez en sus clases de español, ha tratado algún tema o ha
--

realizado alguna actividad específica sobre la habilidad de escuchar?		
Categoría 2 (ED-C2): Tratamiento efectivo de temas/actividades sobre la escucha		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Se afirma que sí se realizan actividades de escucha, pero no hay claridad en los aspectos específicos (ED-C2-Sc1)	D1, D2, D3, D4, D5	D1: Sí, en alguna ocasión hicimos... o sea... de la habilidad de escuchar... (84). D2: Generalmente, casi en todas las clases se trata la escucha (65). D3: Sí... De pronto, para que ellos me escuchen... sobre todo en la primaria me gustaba llegar como cantando, como declamando, como echándoles un chiste, una copla (64-66). D4: Sí, claro, casi en todas mis clases (57). D5: Sí. En el programa que tenemos, uno de los primeros temas se llama la escucha. Ese es uno de los primeros temas del primer periodo, porque al niño hay que orientarlo a que aprenda a escuchar; entonces, ese tema se ha trabajado; y, a medida que va pasando el tiempo, se les va recordando: "Acuérdense que vimos la escucha, para qué sirve la escucha: para comprendernos mejor, para escucharnos todos, para saber lo que pasa con cada uno de ustedes" (64-69).
No hay enseñanza de temas específicos, sino control de las interrupciones orales en el desarrollo de las clases, con fin evaluativo y aspiración	D1	D1: No lo hago como un tema puntual (85);... sino que se hace lentamente durante todo el proceso (86); Con ellos empieza uno con una estrategia que inicia con la designación de un moderador de disciplina, solamente para la clase. Yo lo elijo por periodos. A él le doy la lista en la que va poniendo el punto negativo para la persona que esté interviniendo cada rato para no dejar escuchar ni a su profesor ni a su compañero (89-93); Así que al inicio del periodo yo le muestro la lista y le digo a un estudiante que está en 5.0 porque hasta el momento no ha hablado nada y no ha interrumpido la clase nada. Si el estudiante escucha, está muy pendiente, saca 4,8, 4,7, la cual es significativa. Al

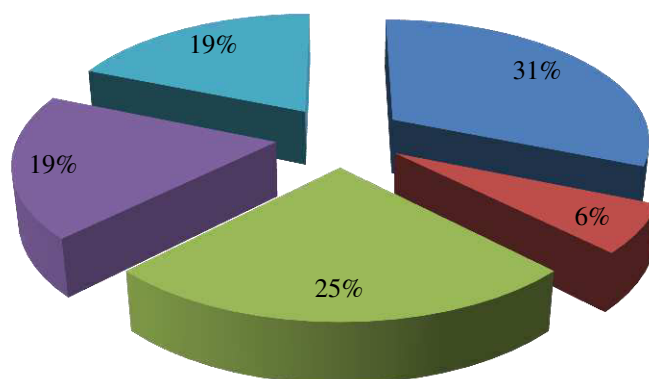
educativa (ED-C2-Sc2)		<p>final del periodo es una casilla que les leo de modo individualizado para resaltar que alguien sabe escuchar en clase a sus compañeros y al docente. De este modo se van culturizando, también. Así como se les enseña un conocimiento, también aprenden a escuchar. El éxito es la continuidad (104-110); De este modo la lista ya no me sirve a mí, les sirve a ellos para la nota (117-118); No estoy de acuerdo con desarrollar temas sobre la escucha, como en la ocasión que en la asignatura de Ética tuve que hacerlo y se quedó ahí, en el olvido. Eso debe ser repetitivo, a diario. En todos los grados lo hago (125-128); En ocasiones uno comparte a los compañeros ideas que inician con: "Hala, sabe que me ha resultado esta táctica"; y se la he comentado –algunos la han tomado, otros, no–; consiste en que, por ejemplo, cuando los estudiantes han leído una obra literaria completa, le pido a un estudiante que les comente a los compañeros de qué trata la obra, así de manera relajada; de esta manera, se ponen así a escuchar a sus compañeros. Entonces, me puedo salir del salón, dejo mi monitor de disciplina con su planilla – ¡viera la perfección!–; ellos lo hacen ya automáticamente (150-158).</p>
Se encuentra reducida la didáctica de la habilidad de escucha porque los textos escolares no incluyen temas ni actividades	D1, D2, D4, D5	<p>D1: En textos no, sino en la cartilla de <i>Estándares básicos de competencias del lenguaje</i> tienen como el lineamiento en donde se pide el respeto por el interlocutor; pero temáticas, no (134-136); No. Nosotros siempre contamos con un texto guía que es de Santillana, desde hace como cuatro años, y, así especifico, no; pero sí viene mucho de participación oral (138-140); Claro que sí, porque los textos no los traen específicos; por lo tanto, cada docente le toca buscarse la respuesta a la pregunta “¿Yo qué hago?” Y, a veces, los docentes dicen: “Dios mío, yo qué hago que estos no dejan</p>

sobre esta (ED-C2-Sc3)		hablar" (148-150). D2: Específicamente, casi no hay, específicamente el tema... (91); Sí. Yo creo que sí. Ellos toman la expresión oral y ahí dentro está inmersa la escucha y me imagino que es por eso no han trabajado específicamente ese tema (95-97). D4: No, realmente... (65); No, ninguno. Uno realiza sus guías (68). D5: (Gesto de negación). No, muy poco (72); En los libros casi no hay temas, ni características, nada que nos oriente con este tema de la escucha; entonces, nos ha tocado acudir al internet. En el internet sí hay mucho tema sobre la escucha (75-77).
Los temas o actividades que se desarrollan en las clases se desprenden de las actividades de expresión oral, de la lectura o de la escritura (dictado) (ED-C2-Sc4)	D2, D3, D4	D2: Por ejemplo, que ellos aprendan a escuchar y que aprendan a ser tolerantes cuando los demás están hablando, cuando ellos no están de acuerdo con las opiniones; es decir, aprender a respetar las opiniones ajenas. Se hacen talleres de ese tipo, ¿no? También de empatía (68-72); Sí, hay unos libros que se llaman <i>Aprendizaje significativo</i> , y viene específico para esas habilidades orales y discursivas. Ahí hay actividades de escucha (79-80). D3: Sí hay muchos; por ejemplo, hay cuentos que a los niños les agrada, cuentos de terror, de amor, poemas que a ellos les encanta escuchar (80-81). D4: Digamos, yo al empezar una clase o digamos cuando es un bloque de dos horas les traigo una historia de suspenso, de terror, que a ellos les gusta mucho. Entonces yo les leo, o a veces pasa alguien a leer y les voy preguntando si están escuchando (57-60).
Comprensión de la escucha como lo común que se hace en el aula	D2, D3, D5	D2: Generalmente, casi en todas las clases se trata la escucha. He hecho bastantes talleres sobre esas actividades de escucha (65-66); Por ejemplo, que ellos aprendan a escuchar y que aprendan a ser tolerantes cuando los demás están hablando, cuando ellos no están de acuerdo con las

(ED-C2-Sc5)		<p>opiniones; es decir, aprender a respetar las opiniones ajenas. Se hacen talleres de ese tipo, ¿no? También de empatía (68-71). D3: De pronto con los diálogos, diciéndoles que la parte más importante de una clase es la escucha –cuando yo estoy hablando–. Si yo hablo, pues escúcheme, porque yo no puedo hacer dos cosas a la vez. Y sí, claro, uno ha visto que los niños escuchan, están pendientes (73-76). D5: Ese es uno de los primeros temas del primer periodo, porque al niño hay que orientarlo a que aprenda a escuchar; entonces, ese tema se ha trabajado; y, a medida que va pasando el tiempo, se les va recordando: "Acuérdense que vimos la escucha, para qué sirve la escucha: para comprendernos mejor, para escucharnos todos, para saber lo que pasa con cada uno de ustedes" (65-69); Bueno, primero que todo hablarles qué es la escucha; luego, pasamos estudiantes al frente y tratamos que los demás estén atentos; luego, se les pregunta ¿qué fue lo que dijo su compañero?, ¿qué fue lo que leímos?, ¿qué fue lo que hicimos de tal o cual tema? (79-82).</p>
Diagrama porcentual (gráfico circular) (gráfico circular)		

Figura 12. Categoría 2 (ED-C2): Tratamiento efectivo de temas/actividades sobre la escucha

- ED-C2-Sc1: Se afirma que sí se realizan actividades de escucha, pero no hay claridad en los aspectos específicos
- ED-C2-Sc2: No hay enseñanza de temas específicos, sino control de las interrupciones orales en el desarrollo de las clases, con fin evaluativo y aspiración educativa
- ED-C2-Sc3: Se encuentra reducida la didáctica de la habilidad de escucha porque los textos escolares no incluyen temas ni actividades sobre esta
- ED-C2-Sc4: Los temas o actividades que se desarrollan en las clases se desprenden de las actividades de expresión oral, de la lectura o de la escritura (dictado)
- ED-C2-Sc5: Comprensión de la escucha como lo común que se hace en el aula



Fuente. Autor

Descripción: En ED-C2 se dio la emergencia de cinco subcategorías, de las cuales ED-c2-Sc1 da cuenta de que todas las docentes realizan actividades relacionadas con la escucha, pero no hay claridad en los asuntos puntuales tratados o desarrollados. Esta subcategoría es similar a ED-C2-Sc5, pero con sentido diferente.

ED-C2-Sc3 tuvo la segunda mayor frecuencia y revela que la enseñanza de la habilidad de escucha se encuentra actualmente restringida en la escuela en razón de que los libros de texto no incluyen temas/actividades específicamente sobre la escucha. Esta afirmación concuerda con el rastreo hecho por el investigador y dos grupos de estudiantes de la asignatura *Fonética y fonología españolas*, de la licenciatura en Idiomas Modernos, de la Uptc, durante dos semestres consecutivos. Este trabajo consistió en buscar en seis colecciones diferentes de textos escolares del área de lenguaje, los temas o las actividades relacionadas con la escucha. Se encontró que solamente una colección de textos escolares del área de lenguaje, incluía contenidos específicos

al respecto; las demás, o los relacionaban con las actividades de expresión oral, o no los contenían.

ED-C2-Sc4 y ED-C2-Sc5 comparten igualdad de frecuencias, y muestran el tratamiento de la escucha asociado, en una, a las actividades de expresión oral, o de lectura o de escritura (dictado), y en otra, a las acciones comunes que realizan en el aula, como por ejemplo solicitar que los estudiantes escuchen cuando otros están hablando, o decirle al grupo que lo más importante de la clase es la escucha.

Finalmente, ED-C2-Sc2 revela que una docente no enseña temas específicos acerca de la escucha, sino que establece un riguroso control de las interrupciones de las participaciones orales, mediante una estrategia de evaluación por puntos que aspira ser educativa. De otro lado, D1 se muestra como una docente entusiasta y comprometida con su labor educativa y con la educación de la escucha en sus grupos clase; pero, al asignar puntos negativos por las interrupciones, podría estar deseducando la escucha de los estudiantes, puesto que la formación y educación de esta habilidad se realiza en el marco de lo ético y lo político, de la libertad y la voluntad del sujeto.

Aporte a la interpretación: las categorías que emergieron dan cuenta de que, en general, el tratamiento de temas y la realización de actividades atinentes a la escucha, no se dan en el marco de una programación macrocurricular (políticas educativas), mesocurricular (proyectos educativos de cada institución), ni tan siquiera microcurricular (programación específica de aula). La ausencia de esto en el currículo restringe el sentido/significado de escuchar porque no se construye saber (significado) sin comprender. Se dan afirmaciones, en algunas entrevistadas, no tan fundamentadas y convincentes de que realmente se haga un trabajo sistemático de la didáctica de la escucha.

ED-C2, indudablemente, contribuye con información valiosa para la búsqueda de respuesta a la pregunta de investigación, porque el interés por desarrollar temas y realizar actividades que promuevan la escucha, evidenciaría la importancia que se concede conscientemente a esta habilidad social y lingüística básica.

No hay culpa en docentes, mucho menos en estudiantes, por la ausencia de tratamiento didáctico de temas/actividades de escucha, porque el problema está en la cultura, en el currículo del área, en la formación de docentes en general y de docentes del área de lenguaje, en específico. Esta investigación revela tal ausencia, y, a la vez, es apertura a la reflexión y la

acción, lo mismo que a continuar con nuevas investigaciones que ubiquen la habilidad de escucha en el lugar que le corresponde en la vida escolar.

Pero, como se ha dicho de 2.2.2.3, la pedagogía integral del lenguaje debe promover el desarrollo de las funciones del lenguaje para la vida, lo cual implica entenderlo como instrumento de aprendizaje y como objeto de estudio. Por tanto, al ser la escucha parte constitutiva de la dinámica del lenguaje, los docentes requieren de una profundización en el conocimiento y práctica de esta habilidad, de manera que puedan aplicar la transposición didáctica a los grupos clase. Téngase presente que es poco probable que se pueda enseñar con eficacia aquello que el docente no ha comprendido primeramente. Por tanto, el hecho de que las docentes se esfuercen por hacer que desde las prácticas de escucha los estudiantes desarrollen las competencias semiodiscursivas y sociocognitivas respecto de la escucha, deja un terreno baldío e incierto porque la comprensión básica de la escucha involucra la aproximación a sus conceptos fundamentales, de modo que el conocimiento y la reflexión enriquezcan la acción. Sin esta forma de construcción de significado el aprendiente se queda a medio camino del aprendizaje.

Por su lado, como se explica en 2.2.3, la producción de sentido sobre la escucha no está en los hechos de escucha (en las meras prácticas), sino que se requiere de un afuera inteligente como sujeto intencional de escucha, que posea una *conciencia de*. Ahora, teniendo en cuenta que, como se ha afirmado en otra parte de este trabajo, Colombia no es una sociedad escuchadora, para que el meme se herede desde la cultura; entonces esta condición exige a la institución educativa, como espacio creador y transformador de lo social, el desarrollo del meme escuchador.

En síntesis, enseñar y desarrollar la habilidad de escucha en los estudiantes es una tarea por hacer en la cultura escolar y requiere de maestros formados en y para la escucha, lo que es otra tarea pendiente en las facultades de educación.

Pregunta de entrevista 3.

Tabla 20

Resultados de la pregunta de entrevista 3.

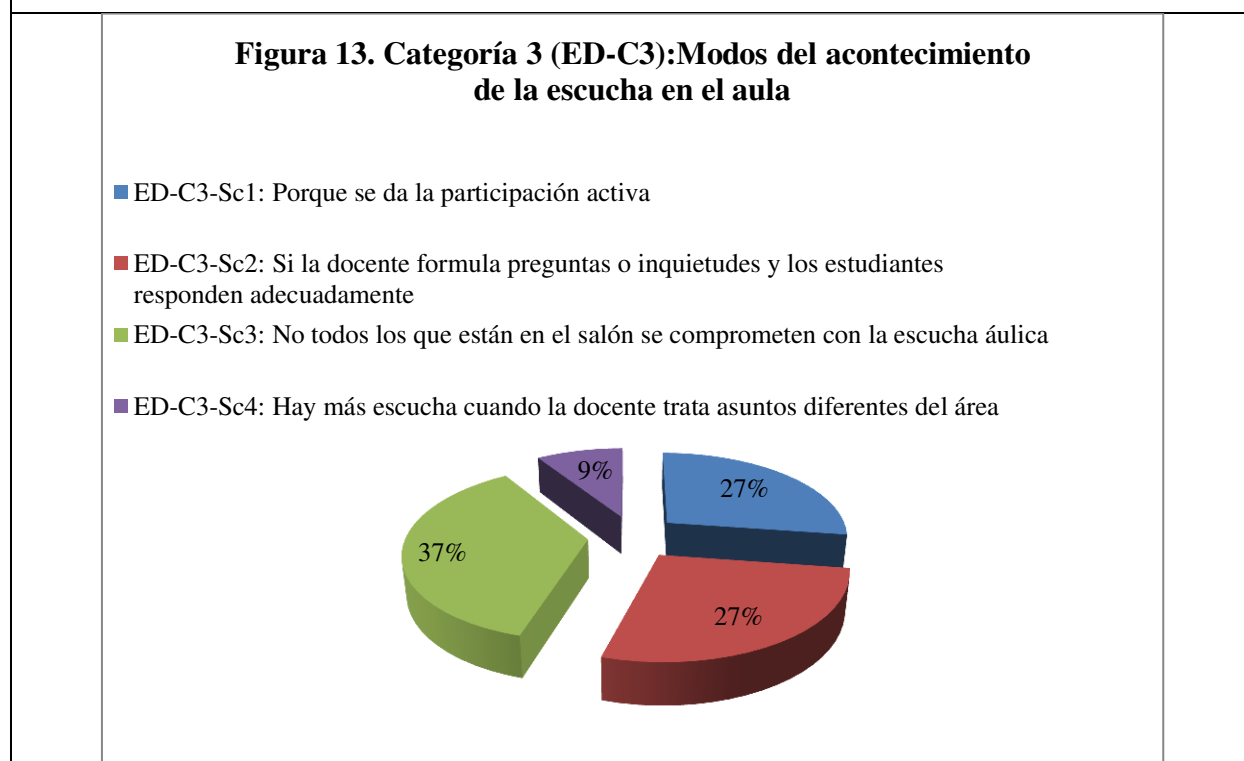
Pregunta de entrevista 3: ¿Cómo puede saber usted que la escucha está sucediendo en su clase?		
Categoría 3 (ED-C3): Modos del acontecimiento de la escucha en el aula		
Subcategorías	Sujetos de la	Testimonios expresados

	subcategoría	
Porque se da la participación activa (ED-C3-Sc1)	D1, D3, D5	D1: Uno se da cuenta de que todos entienden bien lo que dice el compañero y ellos lo realimentan, porque si ellos no están escuchando pues no pueden intervenir (186-188); Ahora, ¿cómo me doy cuenta de que escuchan? Por la calificación del estudiante que está al frente exponiendo, porque esta es dada por el grupo, no por mí (198-200). D3: A ver, cómo le digo... pues participando y, además como que uno en la mirada se da cuenta que el niño..., la sonrisa, la alegría en su rostro demuestra que está escuchando (94-96). D5: Cuando está atento, cuando pregunta, cuando quiere participar en todo momento. Entonces es porque sí está en clase escuchando (90-91).
Si la docente formula preguntas o inquietudes y los estudiantes responden adecuadamente (ED-C3-Sc2)	D2, D4, D5	D2: Pues haciendo una pregunta al respecto, o que el muchacho participe en la actividad, o le pregunto: “¿Qué fue lo que dijo tu compañero, qué opinas de los que dijo tu compañero?”, o “¿estás de acuerdo con lo que yo estoy diciendo? Entonces, ahí uno nota si están metidos en el cuento de la escucha (104-107). D4: Pues, tal vez preguntándole porque es difícil que uno... de pronto ellos están poniendo cuidado pero no están escuchando; entonces, pues sería preguntándoles (80-82). D5: Bueno, eso sí es muy bonito y gratificante, porque uno sabe cuándo la escucha está funcionando, porque uno hace preguntas al finalizar la clase y los muchachos contestan casi en coro, todos.
No todos los que están en el salón se	D2, D3, D4, D5	D2: No todos los muchachos vienen con el ánimo de aprender, por lo que uno tiene que desarrollar

comprometen con la escucha áulica (ED-C3-Sc3)		<p>estrategias para captar la atención de la mayoría. Pero en un grupo de cuarenta estudiantes, que te pongan atención realmente, realmente diez, es lo que uno más o menos se da cuenta; diez están realmente metidos en la clase (131-135); A los otros hay que estarlos motivando, llamándoles la atención, poniéndoles atención para que se metan un poquito en la clase (137-138); Son grupos que hay que enseñarles a saber escuchar (159). D3: Difícil porque los niños pueden estar callados, mirando, pero están en otra cosa. Pensamientos, por allá lejos; Porque todos hacen indisciplina, el uno charla con el otro o se levanta del puesto. Como que la clase no les interesó para nada (111-113). Es que no escuchan, son muy distraídos. Por más que el tema esté bonito, hay niños que se distraen mucho. Y uno, a veces, no entiende que tienen problemas; o, nada más, les gusta molestar, son hiperactivos, no dejan trabajar (135-138). D4: Pues si no están escuchando, están haciendo indisciplina; entonces sería por la indisciplina del grupo, ¿cierto? (92-93). D5: Eso sí es más fácil todavía porque estos estudiantes se identifican más fácilmente. Generalmente, permanecen como si estuvieran volando en el salón; están mirando para todos lados, para el techo, para la ventana, para el piso; buscan en sus maletas; o hacen cualquier cosa, menos estar atentos. Entonces, ellos permanecen volando (97-101).</p>
Hay más escucha cuando la docente	D3	<p>D3: A veces, ¿sabe cuándo me escuchan, profe?: Yo me salgo mucho de mi clase de español y hablo</p>

trata asuntos diferentes del área (ED-C3-Sc4)		mucho sobre la formación personal; les doy consejos sobre sexualidad y les pregunto cosas sobre... y ellos son pilas, todos escuchan, todos participan; van y le cuenta a los papás y al otro día: “Profe, yo le conté a mi mamá que usted nos dijo tal cosa, y mi mamá pide que nos vuelva a decir”; ahí sí, todo el mundo está atento, profe (105-110)
---	--	--

Diagrama porcentual (gráfico circular)



Fuente. Autor

Descripción: En ED-C3 afloraron cuatro subcategorías, siendo la de mayor frecuencia ED-C3-Sc3, la cual informa que no todos los estudiantes que están en el aula establecen compromiso con la escucha; le siguen las subcategorías ED-C3-Sc1 y ED-C3-Sc2 con igual frecuencia en las que se da cuenta de que la escucha sucede en el aula si se da la participación activa de los estudiantes, o si la docentes formula preguntas o inquietudes y los estudiantes dan respuesta acertada. Cierra la subcategorización ED-C3-Sc4, en la que se asevera que hay más actitud de escucha cuando la conversación áulica está relacionada con asuntos distintos del área de conocimiento, como una charla formativa.

Aporte a la interpretación: Se dan subcategorías similares con respuestas también similares a las que surgieron en esta pregunta hecha a los estudiantes. Acatando el mismo procedimiento aplicado en la misma pregunta a estudiantes, los sentidos expresados en los testimonios son los siguientes: porque se da la participación activa (ED-C3-Sc1), si la docente formula preguntas o inquietudes y los estudiantes responden adecuadamente (ED-C3-Sc2), no todos los que están en el salón se comprometen con la escucha áulica (ED-C3-Sc3), y hay más escucha cuando la docente trata asuntos diferentes del área (ED-C3-Sc4); esto debido a que las charlas informales de los maestros abren una zona de distensión frente al conflicto del aprendizaje y la realización de tareas. Pero, se tiene noticia de grupos y padres de familia que critican esto porque no corresponde directamente con la formación académica, ni con los costos de la educación que se pagan en instituciones privadas, por ejemplo. De otro lado, en la tesis se afirma que la actitud de escucha va más allá de escuchar lo que es de interés personal, pues como postura ético-política precisa de escuchar al otro que me dirige la palabra, inclusive si no “me” interesa o no me gusta lo que dice; por ejemplo, algunos consejos de un padre o profesor, la cantaleta o el llamado de atención de un papá. De no interesarle, una educación de la escucha enseñará que frente a esto se deberá optar una acción ética.

Entonces, la reflexión que realiza un docente acerca del acontecimiento de la escucha en otros sujetos (sus estudiantes), permite conocer la manera como entiende dicho fenómeno; además, su respuesta constituye un indicador del sentido que tiene de la escucha en el aula. Los testimonios contienen componentes importantes del sentido de escuchar y de la experiencia de escucha de las docentes. No obstante en este análisis, cabe traer a colación el pensamiento de Nancy (2007) quien en lo extenso de su libro *A la escucha* aporta una interesante metáfora del escuchador como “un lugar de resonancia” de la voz del que habla (p.47), y de sí mismo, a modo de silencio dicente en el que “me escucho a mí mismo” (p. 58), de tal manera que el docente y el estudiante han de ser resonadores recíprocos en la conversación pedagógica. También, Tomás de Aquino (citado por Forte, 2005) ilustra la esencia de estar un docente a la escucha del otro, su estudiante: “Si el maestro resuelve la cuestión con simples argumentos de autoridad, entonces aquel que le escuche se sentirá seguro de que las cosas son así, pero no logrará obtener ningún conocimiento ni comprenderá el tema, sino que se irá vacío” (p. 9). Esto, según Forte, plantea una interrogante ética y hermenéutica: “¿Dónde y de qué manera se sitúa el otro?” (p. 9), el estudiante, para el caso, en relación con el maestro, y este en relación con su o sus estudiantes.

También cabe preguntarse por si los testimonios de ED-C3 dan cuenta de estas orientaciones teóricas.

Como se puede ver, los sentidos expresados por los testimonios de las docentes se ubican en el plano de la actitud natural, a pesar de que la experiencia de trabajo en el área les debió dar ventaja epistémica sobre el asunto de la escucha. Esto se debe a las razones ya expuestas, como el hecho de que no circula el lenguaje académico sobre la escucha, lo que imposibilita acceder a la *conciencia de*, de la necesidad de saber acerca de este objeto complejo para conocerlo y manipularlo.

Entonces, si estos son los sentidos (conceptos) de quienes enseñan, quiere decir que son con los que actúan en el aula y en su vida diaria. Que no haya diferencia en profundidad, es el resultado de lo que se ha dicho en otro lugar de la tesis: que no hay culpabilidad ni en docentes y menos en estudiantes por la carencia de sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha, porque el yerro está en la cultura que circula, incluida la académica, que es de sí desescuchadora, al grado de pasar por alto que en la formación de maestros, la enseñanza y desarrollo de la competencia para la escucha es tan necesaria y más, por ser la escucha la habilidad fundante de la actos de lenguaje. Entonces, sin fundamentación teórica y metodológica de la habilidad de escucha, es improbable que los maestros en ejercicio hagan las debidas trasposiciones didácticas del saber y el hacer de la escucha áulica.

Con el anterior análisis queda abierta la discusión sobre el estudio y práctica de la escucha durante el proceso de formación de los maestros en las Facultades de Educación, Escuelas Normales Superiores y demás instituciones encargadas de la profesionalización docente.

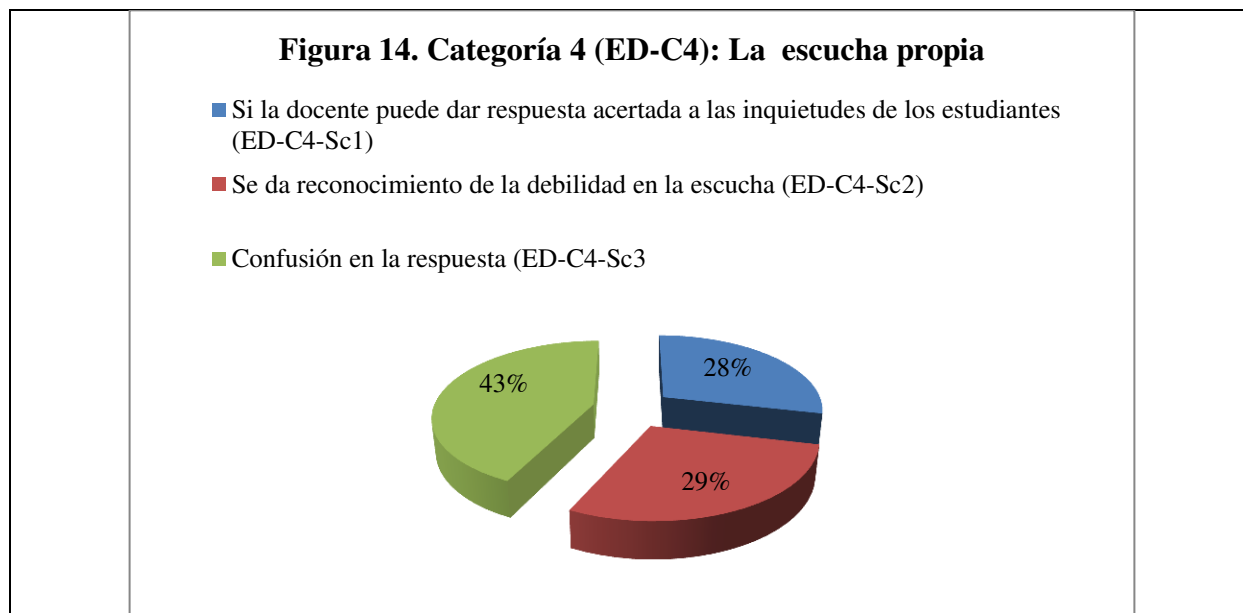
Pregunta de entrevista 4.

Tabla 21

Resultados de la pregunta de entrevista 4.

Pregunta de entrevista 4: En su función de maestro/a, ¿cómo puede saber si usted está escuchando realmente a un estudiante o a todo un grupo clase?		
Categoría 4 (ED-C4): La escucha propia		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Si la docente puede dar	D1, D5	D1: ... cuando yo puedo darle una respuesta acertada a lo que él me está preguntando o a la inquietud de él. Así que si

respuesta acertada a las inquietudes de los estudiantes (ED-C4-Sc1)		él tiene una inquietud y, de pronto –imagínese que uno tiene como un sexto sentido–, no puede expresar bien lo que quiere decir, pero uno como que le toma la idea fácil, es porque yo lo estoy escuchando, y porque yo le capté rápidamente la idea que él me quiere transmitir; entonces, le digo al estudiante: "¡Ah, ya sé qué es lo que usted quiere, ya le aclaro! La inquietud que usted tiene es esta, ¿cierto?". Y el estudiante dice: "Sí, profe es que no sabía cómo decirle, pero es eso" (329-336). D5: Pues cuando comprendo lo que el muchacho quiere decir (146-147).
Se da reconocimiento de la debilidad en la escucha (ED-C4-Sc2)	D1, D3	D1: A veces tengo mis compliques porque es que a mí me gusta intervenir mucho en la parte oral; entonces, he hecho el propósito de aplicarme una estrategia para permitir que los otros también tengan el derecho a opinar. Lo he trabajado, porque yo hablo demasiado, quisiera estar expresando mis ideas en forma oral, siempre (384-387). D3: Yo no soy buena escuchante (161); De pronto, porque yo nunca adquirí el hábito de escuchar (163).
Confusión en la respuesta (ED-C4-Sc3)	D2, D3, D4	D2: Pues es que es muy difícil escuchar a todo el grupo al tiempo; entonces, se supone que si te habla un niño, escuchas a ese niño y le respondes a ese niño; escuchar a todo el curso sería un asunto de la semiótica para poder analizarlo. Pero escuchar a todos, no sé, no entiendo la pregunta (196-199). D3: Pues... de pronto por la participación. Si estoy explicando una clase y le pregunto al niño sobre la clase, le pido que explique algo, y si me contesta bien, me doy cuenta de que el niño estaba atento (147-149). D4: ¿Cómo puedo saber si los estoy escuchando? (121); Pues... (123).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		



Fuente. Autor

Descripción: En ED-C4 han aparecido tres subcategorías. La de mayor frecuencia, ED-C4-Sc3, recoge respuestas que evidencian una confusión frente a la pregunta formulada. Las dos restantes comparten igualdad en la frecuencia, así: ED-C4-Sc1 da cuenta de la escucha desde sí y hacia el otro, para lo cual los testimonios afirman que la escucha le acaece si puede dar respuesta acertada a las inquietudes de los estudiantes; y ED-C4-Sc 2 indica que se reconoce la debilidad frente a la capacidad de escucha. Como puede verse, se hace evidente la ausencia de una educación para la escucha y para la enseñanza de la escucha, desde la propia formación docente. ¿Afecta esto la construcción de sentido acerca de la propia experiencia de escucha?

Aporte a la interpretación: La categoría ED-C4 es muy atractiva para los propósitos de la presente investigación, por la subcategorización que ha aparecido y por las características de los testimonios de las docentes. La de mayor frecuencia tiene que ver con confusiones en la comprensión de la pregunta, asunto que no acaeció con los estudiantes. De las otras dos, en una las docentes reconocen su debilidad para escuchar, y en la otra, se resalta la asertividad frente a las preguntas o inquietudes de los estudiantes.

A partir de lo anterior, es posible aseverar que si el/la docente es consciente del fenómeno escuchador en sí mismo/a en su relación con el grupo clase, dejará ver su cultivo de esta habilidad; por tanto, podrá darse el otorgamiento de sentido. Pero parece que cada quien la entiende a su manera. Esto deja ver que no se ha construido en la escuela un sentido elaborado de escuchar (un sentido desde lo académico, como se dijo en páginas anteriores): D2 no dio

respuesta a la pregunta, trató otros asuntos; D3 se ha confundido en la respuesta, pues la orientó a cuando un estudiante está escuchando, no a cuando la docente está escuchando a los estudiantes. En general, se nota cierta confusión o vacíos de conocimiento o de experiencia de escucha acerca de saber si el sujeto de escucha es consciente de su propia escucha. Frente a esta realidad Nancy (2007) se pregunta “¿qué es un ser entregado a la escucha, formado por ella o en ella, que escucha con todo su ser?” (p. 15). Esta inquietud orientada al docente lleva a colegir que en la interacción pedagógica los sujetos educativos deben estar el uno al acecho del otro, porque cuando se está a la escucha, eso es precisamente lo que sucede: “uno como eco del otro y ese eco como el sonido mismo de su sentido” (25).

Sin la experiencia cognoscitiva y empírica no puede surgir y darse la actitud de escucha, ni la conciencia de escucha, ni el acto mismo de escucha. Tampoco puede darse la comunicación centrada en la escucha como estrategia didáctica intencionada, y, por lo tanto, la pedagogía integral del lenguaje flaquea en uno de sus pilares; la escucha.

Como puede apreciarse, en el camino de la respuesta a la pregunta de investigación, esta categoría también aporta elementos de juicio para afirmar que en la escuela no circula el lenguaje académico sobre la escucha, lo que devela también la ausencia de experiencia con la misma.

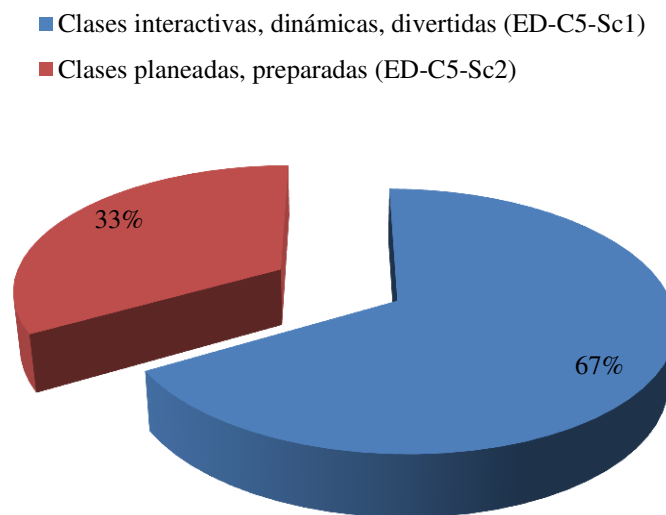
Pregunta de entrevista 5.

Tabla 22

Resultados de la pregunta de entrevista 5.

Pregunta de entrevista 5: Interacción-conversación. ¿Podría describir cómo son sus clases?		
Categoría 5 (ED-C5): Estilo didáctico de las clases		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Clases interactivas, dinámicas, divertidas (ED-C5-Sc1)	D1, D2, D3, D5	D1: En el aula de clase, si hay algo que me haga sentir bien es que el estudiante interactúe conmigo; es decir, la clase siempre la hago entre las dos partes. Para mí no hay una sola vía en la que yo hago y hago, y ellos nada. Todo el tiempo debe estar compartido (33-37); Uno puede establecer con ellos un diálogo de conocimiento pedagógico, explorando si lo aprendió o no lo aprendió. Pero eso se logra a través vez de la escucha, de que ellos

		<p>estén atentos siempre, para que yo logre esa conversación. Si yo hablé y el otro no escuchó, pues no hay conversación pedagógica porque yo por mi parte transmití pero no compartí (441-445). D2: Mis clases, en general, son divertidas, amenas, activas... (275). D3: Mis clases son muy amenas; yo siento que a los niños les agrada mi trabajo (201); (La participación) Es importante porque los niños si no participan no están aprendiendo nada (226). D5: Por lo que los chicos me dicen, pienso que son clases activas, lúdicas; a veces son teóricas, cuando se necesitan. Generalmente, se hace la explicación o se pasan los trabajos cuando son en grupos, se les da la explicación en cada grupo, lo que tienen que hacer. Yo pienso que son activas. Los chicos siempre se aterran cuando ya se terminó el tiempo y se asombran. Dicen: "No profesora, ¿ya se va?" Entonces, pienso que son muy atractivas para ellos (196-201).</p>
Clases planeadas (ED-C5-Sc2)	D2, D4	<p>E2: ... me gusta prepararlas bastante, me gusta craneármelas bastante (275-276). D4: Yo planeo mis clases, siempre están planeadas... (165); Primero que todo, yo les explico a ellos; entonces, intento que sea lo más fácil posible para que ellos entiendan. Les voy preguntando: "¿Entienden esto?" Les doy ejemplos reales, y siempre les pongo una actividad para evaluar para saber si están aprendiendo o no. Esa es mi estrategia, siempre (166-169).</p>
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 15. Categoría 5 (ED-C5): Estilo didáctico de las clases

Fuente. Autor

Descripción: En ED-C5 han emergido dos categorías que dan a saber cómo son las clases de las docentes. En ED-C5-Sc1, con la mayor frecuencia, se muestra que las clases de las entrevistadas son interactivas, dinámicas, divertidas; y en ED-C5-Sc2, con la mitad de las frecuencias de la anterior subcategoría, que son planeadas, preparadas, craneadas. Acorde con lo anterior, cabe preguntarse por la no aparición de otras subcategorías, que pudieron dar a entender que en la vida real se dan otros tipos de clases como las improvisadas, las poco preparadas, las aburridas, las tradicionales expositivas, entre otras. ¿Qué dice el silencio acerca de esas otras realidades?

En ED-C5 se da la tendencia a ponderar la labor educativa de aula, asignando cualidades a sus clases. ¿Corresponde esto a la realidad?, ¿Las respuestas de los estudiantes lo afirman o lo niegan?

Aporte a la interpretación: De ED-C5 puede inferirse que el estilo comunicativo de un/una docente es evidencia del modelo didáctico que propone, y deja ver la intensidad de la interacción con los estudiantes; esto permite suponer que si hay conversación, puede haber actos de escucha. Lo que queda por dilucidar es en cuáles condiciones de escucha se da la participación en las conversaciones de aula, pues es posible que se fomente la participación pero los grupos clase no respondan a la propuesta interactiva, ya por su parsimonia o ya por su

derroche de energía y palabrerío que raye en el caos.

Consecuentemente, ED-C5, estilo didáctico de las clases, tiene que ver con la teoría crítica enfocada a la educación –asunto incluido en el marco teórico–, visto que los docentes tienen el compromiso de llevar a cabo la actividad pedagógica como una acción consciente y responsable, que permita identificar las limitaciones que se tienen en la práctica pedagógica con el fin de la propia autosuperación y la mejor formación de una ciudadanía crítica. Esto se logra a condición de proyectarse como maestros transformadores.

En suma, ED-C5 desde la descripción de las clases de las docentes, brinda elementos para abstraer las características del sentido de la experiencia de escucha compartida con los grupos clase; pero, a la vez, deja la incógnita por lo no dicho, ya que acorde con los testimonios de los estudiantes, sí se dan otros formatos de clases.

Pregunta de entrevista 8.

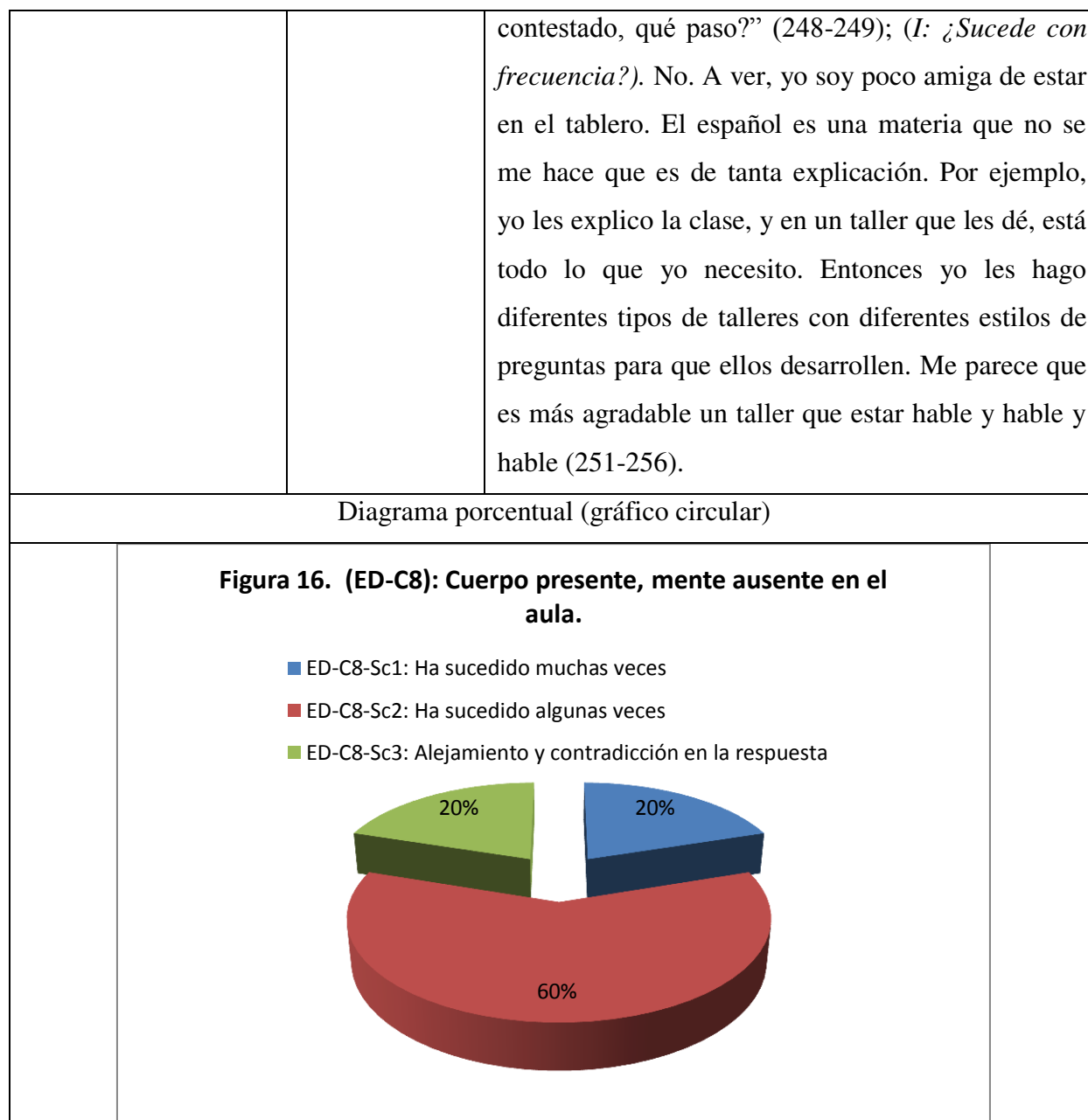
Tabla 23

Resultados de la pregunta de entrevista 8.

Pregunta de entrevista 8: Cuénteme si alguna vez o algunas veces ha formulado preguntas a los estudiantes o les ha pedido algo en clase pero ellos estaban realmente despistados/as.		
Categoría 8 (ED-C8): Cuerpo presente, mente ausente en el aula.		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Ha sucedido muchas veces (ED-C8-Sc1)	D2	D2: Sí, hay muchachos (despistados); y eso se da casi en todas las clases. No todos están escuchando (365-366); Siempre va a haber uno o dos en la clase que se pierdan, que pierdan el hilo de lo que se está haciendo, que no sepan de qué está uno hablando o qué se está trabajando. Acabo de salir de clase y acabo de explicar la actividad –en estos momentos que sumercé (el investigador entrevistador) llegó–, y he dicho: “¿Entendido? Y se me acerca un niño: “¿Profe, qué toca hacer?” Eso se da casi en toda clase (568-573); Sí. A todos los profes nos pasa que les dice uno: “Bueno, la tarea”. Y ellos responden:

		“¿Era que había tarea?”. Entonces, esto sucede porque no escuchan (576-577).
Ha sucedido algunas veces (ED-C5-Sc2)	D1, D4, D5	<p>D1: Sucede. Generalmente, pasa que hay uno que está con el celular, entonces uno intencionalmente le hace la pregunta (553-554); Yo sé que el que está conmigo (poniendo atención) si le hago una pregunta, me contesta; pero si no reacciona, se la dirijo intencionalmente. Le digo: “Por ejemplo, fulano de tal, que está tan atento”, con un poco de sarcasmo en la clase para que no se duerman (556-559); Sucede en muy pocos casos, porque como se motivan mucho dado que los estoy manteniendo todo el tiempo en participación. Bueno, les doy el chance de que se distraigan en otra cosa; el que se distrae es el estudiante de muy bajo desempeño, el que no le interesa nada. Esos casos difíciles se remiten a psicorientación porque van perdiendo cinco o seis materias. No voy a decir que todos mis estudiantes son perfectos, no. Hay esos casos en los que van perdiendo casi todas las materias. Por lo tanto, no les interesa perder una más, así yo los lleve a participar. Yo trato de involucrarlos con todo respeto. Digo: “Fulano de tal, ¿qué opina de esto?”, para atraerlo. Pero, sí hay varios casos en bajo desempeño cuando a ellos no les interesa nada de nada (564-573). D4: Sí, claro eso ocurre. Sí, hay estudiantes específicos que siempre están como despistados, entonces uno los ve y dice: “Tal persona, responde esto”. Y ellos: “¿Ah?” Siempre están despistados. No saben qué hay que hacer (231-233); Pues no es muy frecuente, pero sí... no</p>

		<p>le puedo decir exactamente con qué frecuencia... Bueno, en un curso sí hay un niño que me da risa porque me toca decirle: "¿Está aquí M, o no está?" (240-242). D5: Sí (291); Eso sucede a veces. Sobre todo, hay veces que parece como si estuvieran dormidos. Cuando uno les dice "Trabajo en grupo", se quedan mirándolo a uno. Entonces, le toca a uno decir: "Venga, trabajo en grupo, muévase, muévase". Entonces toca, incluso, ayudarlos a voltear los pupitres para que formen el grupo (293-296); No es muy frecuente, y ya al rato, cuando salimos de clase, le pregunto a uno o dos chicos sobre por qué estaban así. Entonces, ellos comentan los problemas que traen de sus casas. Hay chicos que de desayuno les dan una paliza, entonces ellos vienen pensando en lo que pasó y no se concentran en la clase (306-309).</p>
Alejamiento y contradicción en la respuesta (ED-C5-Sc3)	D3	<p>D3: Pues... yo siempre como que miro al grupo en el estado de ánimo que está, y que estén atentos, porque si el niño no está atento, cómo le voy a preguntar algo. Entonces, tienen que estar pendientes a lo que voy a decir y, de pronto, si hay indisciplina en el comienzo, yo hablo con ellos. Y lo que le decía: ejercicios, el diálogo. Y ya después vuelvo a lo de la clase para que ellos atiendan, porque si no de esa manera no me aprenden (240-245); (I: <i>Pero, cuando ha formulado las preguntas a una chica o a un chico y están realmente despistados, ¿qué reparo les hace?</i>) Pues llamarle la atención: "¿Qué pasó que no me contesta, si ya le leí el texto, si ya expliqué la clase, por qué no me ha</p>



Descripción: De las tres subcategorías de ED-C8, ED-C8-Sc2 tiene la mayor frecuencia de observaciones e informa que la categoría del cuerpo presente y la mente ausente del aula se da ocasionalmente. Las dos restantes tienen la misma frecuencia. ED-C8-Sc1 da cuenta de que el fenómeno se da repetidamente; y ED-C8-Sc 3, presenta un alejamiento del contexto de la pregunta y, además, incluye contradicción.

Aporte a la interpretación: Cuantitativamente, haciendo encuentro de ED-C8-Sc1 y ED-C8-Sc2, se puede dar por cierto que el asunto de la desatención se da comúnmente en el aula.

¿Qué implica esto para la experiencia de escucha?, ¿podría considerarse aceptable este hecho?, o ¿es indicador de la falta de educación para la escucha? Escuchar no es algo prioritario: se puede dedicar el pensamiento a otros asuntos alejados de la actividad propuesta por los docentes. ¿Es esto ético y político?

La desatención del estudiante afecta su compromiso con la escucha en la medida en que la atención al ser un proceso neurocognitivo que prepara y antecede a las variadas formas de percepción y a la acción, entre las que se halla la audición y la escucha, produce alejamientos momentáneos de lo que se realiza en un aquí y ahora, menguando así la calidad de la comprensión y de la acción. En este orden de ideas, al entender el lenguaje como fenómeno social que no está en el individuo sino “entre” los individuos, lleva a colegir que las distracciones quiebran el juego del lenguaje que se conforma en el encuentro pedagógico. Junto a la idea anterior, el hecho de comprender la actitud de escucha como postura ético-política demanda un sujeto a la escucha del otro y de lo otro. Es decir, la escucha áulica resulta ser una exigencia humana y humanizadora y como tal no se da de modo espontáneo, por lo que hace falta siempre su educación para minimizar las debilidades en su práctica en el contexto escolar.

En consecuencia, la frecuencia de aparición de los estudiantes despistados, informada por las entrevistadas permite saber de la presencia de la desescucha en el aula de clase. Confirmar esta presencia constituye un aporte digno de considerar, tras la búsqueda del sentido de la experiencia de escucha que comparten docentes y estudiantes.

Vale decir que entre lo dicho por los estudiantes y lo dicho por las docentes hay una diferencia de grado y frecuencia. Tener en cuenta que lo afirmado por los estudiantes tiene mérito porque es el sujeto de la reflexión en esta categoría de análisis. Estos informan que la distracción es de un nivel mayor del que refieren las docentes; igualmente, la frecuencia que dan a conocer los primeros es mayor que en las últimas. Y siendo los mismos estudiantes los que reconocen la presencia de los despistados en las actividades de aula, junto a las aseveraciones de las docentes, se da por sentada la existencia de dicho fenómeno en el aula de clase.

Pregunta de entrevista 9.

Tabla 24

Resultados de la pregunta de entrevista 9.

Pregunta de entrevista 9: Hablemos ahora del rendimiento académico de sus grupos clase en los últimos tres años. ¿Cómo ha sido, en general, el rendimiento académico de sus estudiantes?
--

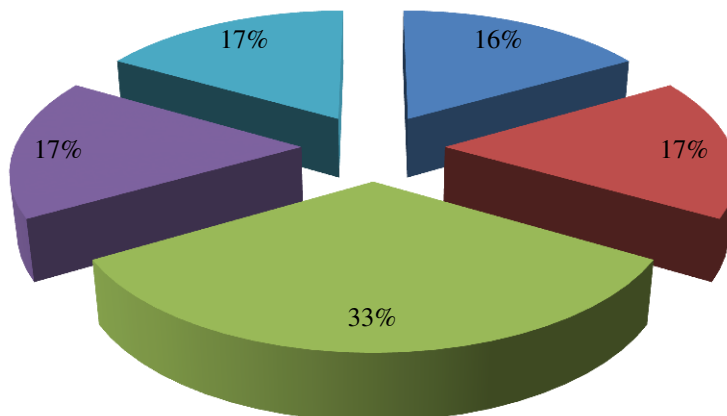
Categoría 9 (ED-C9): Rendimiento académico		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Ha sido un proceso lento, evolutivo y positivo (ED-C9-Sc1)	D1	D1: Bueno, para contestar la pregunta puntual, le cuento que es un proceso lento, pero los resultados son excelentes. Se van logrando más o menos hacia el segundo año. ¿Cuál es logro?: primero, que el estudiante conozca el estilo de uno, que se adapte al estilo de uno; segundo, que uno ejerza en ellos el cariño y el aprecio, y que por el solo cariño, el respeto y el aprecio le rindan a uno. Un estudiante que ve sus clases agradables le dice a uno: “No, a mí me da pena no llegarle con el trabajo a la profe”. Al principio tengo poquiticos que rinden; por ejemplo, en un séptimo que tuve y que corresponde a los que tengo actualmente en décimo, en el primer periodo, solo una niña leyó la obra literaria; los demás, no se les dio nada. Su calificación fue uno. En el siguiente periodo se me fueron sumando otros que vieron que la manera como ellos sustentan la obra literaria es agradable. Así fuimos acrecentando el club de lectura. Este estudiante que ha llegado a leer la obra literaria completa, ya no deja de leer su obra literaria completa (587-600); Pero un estudiante en condiciones normales a mí me responde en el nivel básico, medio o excelente, en el estilo que yo lo hago. Es decir, responde de alguna manera, trata de hacerlo. El que no trata de hacerlo, es porque tiene sus problemas que van más allá de la parte pedagógica (617-620).
A algunos les va bien y a otros regular (ED-C9-Sc2)	D2	D2: Pues, lo que yo le había dicho al comienzo: en un grupo de treinta o cuarenta, hay diez que son los que trabajan, hacen todo, sobresalen, presentan trabajos. Esos son los alto o superior. Y el otro porcentaje son los que

		<p>están en un nivel básico, y que hacen más o menos. Y ya, por ahí, un cinco por ciento diríamos que son los que no desarrollan las actividades. Pero yo pienso que no es porque no tengan la capacidad, sino la pereza, la pereza mental, la pereza para hacer las cosas; pero ellos pueden. Es más, hay niños de inclusión que hacen sus actividades, y evidencian un caso curioso que yo vi en este colegio: creo que había dos o tres niños de inclusión en cada curso y ellos ocupaban ¡el primer puesto! (risa de admiración) (388-397); Créame. El año pasado yo llegué y quedé sorprendida que había dos o tres niños: una niña en noveno y un niño en décimo y ellos ocupaban el primer puesto. Ante lo cual yo me decía: “¡Pero cómo así, si es un niño de inclusión!” Eso está como para estudiarlo (399-402).</p>
La mayoría bien, pocos pierden (ED-C9-Sc3)	D3, D5	<p>D3: En mi materia, excelente, porque a los niños les gusta... conmigo poco pierden, solo tal cual. Ya es muy extremo que el niño no me trabaje para que pierda la materia, y más que todo es por inasistencia (261-263). D5: Hace tres años fue excelente el rendimiento académico; ya el año pasado fue un poquito más bajo; y este año ya está... tratando otra vez de subir, pero hay chicos que son muy difíciles para encontrar rendimiento, no les gusta hacer tareas, no les gusta a veces trabajar. Aunque solo son algunos chicos, pero no es así marcado, marcado el rendimiento bajito; entonces, pienso que este año está a la par con el de año pasado. No es bajo, bajo. Hay muchos en rendimiento alto, muy poquitos en básico.</p>
Algunos tienen rendimiento deficiente (ED-C9-Sc4)	D3	<p>D3: Son muchos los motivos por los cuales los niños pierden: puede ser por el ambiente familiar, o los niños están desmotivados por lo que en su casa les ha pasado, ya que en el medio en que trabajamos es un medio vulnerable</p>

		y los niños vienen muy desmotivados con hambre, maltratados, no viven con sus papás, están en el bienestar, están en hogares de paso. Entonces, eso hace que el niño... ya es cuestión del profesor, como le decía. Nosotros como docentes y como directores de grado porque yo como directora de grado siempre he luchado por mi grado y mi grado siempre ha sido el mejor de todo en el bachillerato, porque yo vivo pendiente de los niños, al pie de los profesores informándome de lo que pasa en su rendimiento (266-275).
Hay más rendimiento académico en instituciones privadas que públicas (ED-C9-Sc5)	D4	D4: Sí, es diferente porque yo venía de un colegio privado (251); Son muy diferentes. Los niños de colegio privado tienen un mejor rendimiento, es decir, ellos tienen una visión hacia otras cosas distintas a los niños de acá (53-54); Sí, públicas. Eso es lo que he visto. Entonces, tienen un avance más grande. Pero acá los niños muestran no el mismo interés, pero sí, con sus excepciones (256-257).
Diagrama porcentual (gráfico circular)		

Figura 17.. Categoría 9 (ED-C9): Rendimiento académico

- ED-C9-Sc1: Ha sido un proceso lento, evolutivo y positivo
- ED-C9-Sc2: A algunos les va bien y a otros regular
- ED-C9-Sc3: La mayoría bien, pocos pierden
- ED-C9-Sc4: Algunos tienen rendimiento deficiente
- ED-C9-Sc5: Hay más rendimiento académico en instituciones privadas que públicas



Descripción: De conformidad con el conjunto de testimonios dados a la pregunta 9, que contiene la categoría ED-C9, han aparecido cinco subcategorías. ED-C9-Sc3 es la de mayor frecuencia, y evidencia que la mayoría de los estudiantes a cargo de las docentes sujetos de la subcategoría van bien académicamente y pocos pierden la asignatura de lenguaje. Las demás subcategorías tienen igual frecuencia y representan diferentes manifestaciones de la categoría, así: ED-c9-Sc1 anuncia que el rendimiento académico ha sido un proceso lento, evolutivo y positivo; ED-C9-Sc2, que en cuanto el rendimiento académico, a algunos les va bien y a otros regular; ED-C9-Sc4, que algunos estudiantes a su cargo presentan rendimiento deficiente; y ED-C9-Sc5, que en las instituciones educativas privadas se da mayor rendimiento que en la públicas.

Aporte a la interpretación: El rendimiento académico de los estudiantes es prueba del compromiso que el/la docente tiene con el aseguramiento de la comprensión del saber, para lo cual la escucha es una condición básica.

No se da un rendimiento ideal. En cada grupo hay variables que afectan el rendimiento, según las respuestas a las segundas preguntas. Esto le aporta al sentido que los estudiantes tienen de la actividad de escucha: no es algo vital para muchos.

Acorde con los testimonios, el rendimiento académico es variable; cada docente lo

interpreta según las condiciones que se le presentan en el aula en sus diferentes grupos clase. La tendencia se dirige a entender que el índice de aprobación académica de un grupo es equivalente al rendimiento académico, así que si una mayoría logra la calificación mínima para aprobar y muy pocos reprueban, se considera que el grupo clase obtuvo buen rendimiento académico. Pero en el lenguaje pedagógico, el rendimiento académico es más el nivel de experticia del estudiante para el manejo del conocimiento y la aplicación del mismo.

Cuando se habla de rendimiento académico, el lenguaje de la escucha no aflora. Esto indica que la reflexión acerca de la relación capacidad de escucha-rendimiento académico no está en el lenguaje. En otras afirmaciones de otras preguntas, tanto docentes como estudiantes dejan ver que sí existe. De este modo, *rendimiento académico* es una categoría yuxtapuesta a *habilidad de escucha*, pero como se expresa enseguida, las dos se imbrican.

Al respecto de la relación rendimiento académico-habilidad de escucha, Tomatis (1996) plantea que el fracaso escolar se debe en gran medida a debilidades en el proceso de la comunicación del estudiante, particularmente, en el modo como su sistema de audición se comporta. Por eso, afirma que un niño que no fija su atención, que acumula retrasos de lenguaje o tiene problemas de comportamiento, ha suprimido o disminuido su deseo de escucha. Por lo tanto, se hace necesario enseñar a escuchar a los estudiantes para que desplieguen sus capacidades, teniendo presente sí, el argumento de Torralba (2007, p. 12): “Nadie puede obligarnos a escuchar”; por esto, se ha insistido en esta indagación que el acto de escucha es un acto ético y político, porque atañe a la estructura ético-moral y social del sujeto escuchador. Esto significa que hay que tender hacia el otro, hacia su palabra, porque la escucha “es la condición de posibilidad de la palabra; de ahí que el arte de la escucha sea más básico y fundamental que el de la palabra” (p. 15). En definitiva, “Los dos agentes principales de la acción educativa el educador y el educando, se ven llamados a practicar la escucha si quieren tener éxito en la tarea que tienen en mano” (p. 62).

Con estas razones, ED-C9 proporciona ayuda para comprender que del sentido que maestros y estudiantes tengan de escuchar, dependerán sus prácticas sociales y educativas.

Pregunta de entrevista 10.

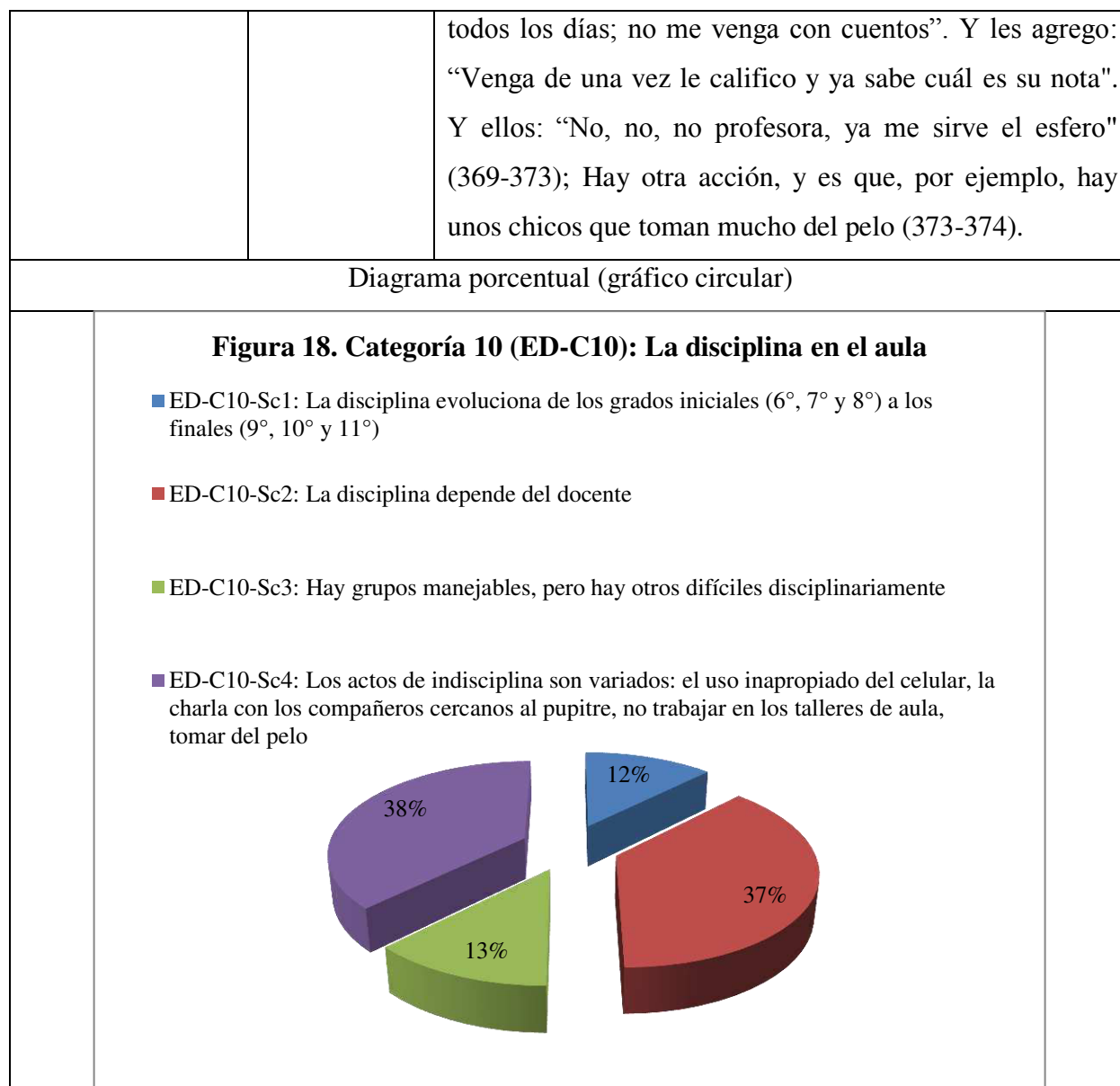
Tabla 25

Resultados de la pregunta de entrevista 10.

Pregunta de entrevista 10: Hablemos ahora de la disciplina ¹²¹ en el aula de su grupo clase. ¿Cómo es la disciplina en sus grupos clase?		
Categoría 10 (ED-C10): La disciplina en el aula		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
La disciplina evoluciona de los grados iniciales (6°, 7° y 8°) a los finales (9°, 10° y 11° (ED-C10-Sc1)	D1	D1: Con el transcurso de los grados ellos ya están más disciplinados, no solamente en su comportamiento en el aula, sino en lo que tienen que hacer (628-630); Se nota mucho. Por lo tanto, el manejo de ellos es diferente es diferente. Y ahí está la estrategia que uno tiene que sacar para encausarlos. ¿Qué hace uno con los pequeños?, encausarlos para que logren encajar en la disciplina, tanto en la clase como en la casa. ¿De qué manera? Hay que buscar la forma (636-639); Se le atribuye mucho a la edad. La edad está influenciada mucho por la crianza, porque los chicos de sexto vienen siendo tratados por los papás todavía como niños; cuando llegan a sexto, el docente de bachillerato los trata con más seriedad porque está uno acostumbrado a tratarlos con más madurez (642-645).
La disciplina depende del docente (ED-C10-Sc2)	D2, D3, D4	D2: Yo vuelvo a mi viejo dicho de que el mico sabe a qué palo trepa (434); El manejo de la clase es importante; si yo no manejo la clase, hay mucha indisciplina, pero si yo sé encaminar a los muchachos, el curso marcha y trabaja y hay disciplina (436-438). D3: En mi materia, en los

¹²¹ En el contexto de la cultura escolar, el concepto de disciplina es polisémico, pero, en general, se entiende como lo normativo que regula la convivencia entre los integrantes de la comunidad educativa. Una perspectiva diferente aceptada en la actualidad es la propuesta de Nelsen, expuesta en su amplia obra, resultado de años de investigación sobre la disciplina; como muestra están los títulos *Disciplina con amor en el aula*, *Cómo educar con firmeza y cariño*, *Disciplina positiva*. Esta última es una metodología que ayuda a padres y profesores a sacar lo mejor de cada hijo o estudiante. El enfoque se da mediante el equilibrio dinámico entre la exigencia, la firmeza, el afecto y el respeto.

		<p>grados que yo trabajo, a mí no me ha ido mal con la disciplina, los niños me trabajan, obedecen, colaboran; entonces yo no me quejo, no doy queja a los profesores, yo nunca hago eso porque los niños a mí me trabajan. Pero eso va es en el profesor (297-300). D4: Pues no es difícil, no. Tienen brotes de indisciplina por momenticos, pero normal. No son grupos que uno diga que es una indisciplina total que no pueda controlar. No (283-285).</p>
<p>Hay grupos manejables, pero hay otros difíciles disciplinariamente (ED-C10-Sc3)</p>	D5	<p>D5: Bueno, en general, disciplinados. Pero hay un curso al que ya no dan ganas de entrar al salón porque no trabajan (347-348); Es un curso... mejor dicho, terrible; el curso en el que no dejaban hacer clase, se paraban, gritaban, botaban papeles, no permitían el ingreso al salón. Entonces uno iba donde el coordinador y él: "No, otra vez seis cinco (grado sexto cinco), y yo le respondía: "Ay sí, profe, es que ya no soporto más, no más (350-353).</p>
<p>Los actos de indisciplina son variados: el uso inapropiado del celular, la charla con los compañeros cercanos al pupitre, no trabajar en los talleres de aula, tomar del pelo (ED-C10-Sc4)</p>	D2, D4, D5	<p>D2: Aquí se ve mucho el problema del celular. Sí, ¡bastante! (447); Ellos están utilizando el celular por debajo del pupitre y, aparentemente no están hablando, no hay desorden, no hay indisciplina, pero ahí está escondido el celular, o están escondidos los audífonos. Y ese es el problema más relevante acá (448-452). D4: Porque hablan o porque siempre están con el celular (291); Hay estudiantes que son aficionados al celular, entonces en todo tiempo, como sea, dentro del cuaderno, debajo del pupitre, siempre están ahí tratando de usar el celular (293-295). D5: Hay estudiantes que se les acaba la tinta cuando se alistan para desarrollar el taller, entonces empiezan la molestadera. Yo les digo: "Cómo así que se le acabó la tinta en la misma clase, a la misma hora y</p>



Fuente. Autor

Descripción: A partir del ordenamiento de ED-C10 se dieron cuatro subcategorías, cuyas frecuencias se aplican a dos parejas. Las de mayores frecuencias son ED-C10-Sc2 y ED-C10-Sc4, en las que se da cuenta de que la indisciplina depende en buena medida del docente, y los actos de indisciplina de los estudiantes son variados, respectivamente. Las de menores frecuencias son ED-C10-Sc1 y ED-C10-Sc3, que identifican la evolución hacia el mejoramiento del comportamiento disciplinario de los primeros tres grados de la secundaria a los tres grados de finalización. En esta categoría, al igual que en la entrevista a estudiantes, también se da la tendencia a mostrar la existencia del fenómeno de la indisciplina, pues las cuatro subcategorías

dejan entrever dicho aspecto; igualmente, contrasta la aparición de otras categorías, distintas de las que emergieron en la misma categoría de la entrevista a los estudiantes.

Vale decir que en el curso de las entrevistas, las alusiones a la escucha en relación con la disciplina, no se dan explícitamente. ¿Significa esto que al no contar con un sentido claro de lo que implica la práctica de la escucha en el aula, no es posible establecer puentes que las vinculen?

Aporte a la interpretación: La práctica de la disciplina en el aula de clase tiene una relación directa con la actitud de escucha de los sujetos educativos. Las investigaciones de Tomatis (1996) han demostrado que al modificar las facultades auditivas de un sujeto se logran mejoramientos significativos tanto en su comportamiento como en su manera de comunicarse. Ante esto, los educadores encuentran una razón para ayudar a sus estudiantes a desarrollar la habilidad de escucha de manera eficaz, puesto que las retribuciones son halagadoras. Y lo son, en la medida en que también al mejorar el comportamiento, se obtienen resultados académicos superiores. Así lo afirma Marco (2009, p. 108): “Si somos honestos con nosotros mismos, llegamos a una conclusión muy clara: el rendimiento académico está estrechamente ligado al grado de disciplina que hay en un aula”.

Por lo tanto, ED-C10 constituye un asunto central para develar el sentido que los docentes le otorgan a la experiencia de escucha que comparten con sus estudiantes, en razón de que la disciplina y su desvalor, la indisciplina, dejan ver de qué manera se habita el aula de clase. El comportamiento disciplinario de un grupo clase en el aula se relaciona con el valor otorgado a la escucha y deja ver la competencia docente para la administración de la convivencia áulica, ya que, como se afirma en las entrevistas a docentes, la disciplina depende de la forma como los docentes encaran el conflicto en el aula. Este encaramiento, indefectiblemente, activa unas relaciones de poder entre los sujetos educativos, relaciones que se dan según el sistema educativo que se proponga en el aula y en la institución educativa; así, si se transita por el sistema tradicional el docente ejerce el poder, en cambio, si se transita el sistema de la escuela activa, el poder es del estudiante. Pero, como ha dicho Foucault (2007, p. 57), “Donde hay poder hay resistencia”, lo cual abre el conflicto entre docente y estudiante o grupo clase.

Como aspiración, en el contexto de la escucha, las relaciones de poder han de superarse, puesto que como acto ético-político, la actitud de escucha inaugura la democracia, en virtud del reconocimiento del otro como interlocutor válido. Además, el diálogo igualitario, la inteligencia

cultural crean un espacio para la solidaridad y el respeto a la diferencia y la diversidad. Véase en esto una manera de encarar el conflicto de la disciplina como norma, que algunos consideran insuperable. Por el contrario, la desescucha genera una disonancia en la democracia, asunto que ha hecho saber Bickford (1996).

Para dar término, es necesario referir que la administración de la convivencia en el aula está delegada primeramente al docente, puesto que es el orientador del grupo clase, y que es su responsabilidad poner en marcha estrategias que dinamicen formas de vida en condiciones de escucha, dado que esta se relaciona con la disciplina.

Pregunta de entrevista 11.

Tabla 26

Resultados de la pregunta de entrevista 11.

Pregunta de entrevista 11: ¿Cómo se dan las relaciones interpersonales en su aula de clase?		
Categoría 11 (ED-C11): Relaciones interpersonales en el aula		
Subcategorías	Sujetos de la subcategoría	Testimonios expresados
Se basan en el respeto, el afecto y la confianza (ED-C11-Sc1)	D1, D2,D3, D5	D1: Ante todo, insisto en el respeto. Lo primero es respetar a la persona. Así que yo me dirijo a ellos con absoluto respeto. ¿Cómo inicio mi clase? Yo llego, generalmente, sonriente; con esto los dispongo a que aquí vamos a pasarla bien, porque si yo llego toda deprimida... ¡Ah, hay una cosa!: imagínese que con este procedimiento que yo sigo, el día que yo me tengo que poner brava ellos se sienten durísimo porque ellos quieren que yo esté hablando con ellos y les avale, les apruebe y les diga “¡Sí, muy bien!, y la sonrisa que no haga falta todo el tiempo (656-663); Conmigo funciona la confianza y el respeto. De toda la confianza que yo les doy, ellos me respetan mucho. Jamás, un estudiante me dice una palabra de insulto o irreverencia, jamás. No pueden hacerlo, no les nace hacerlo. Nunca ha pasado. Le atribuyo eso a que yo jamás lo hago (676-679). D2: Yo soy muy respetuosa de mis

		<p>estudiantes; los respeto, pero también exijo respeto por parte de ellos. Entonces, uno con el ejemplo les enseña: "Si yo te estoy hablando con respeto, no entiendo por qué me contestas de esa forma", "Si le bajas al tono un poquito, yo también te escucho". Promuevo el respeto mutuo (462-465). D3: Hay mucha armonía, no hay problemas, los niños se entienden, dialogan. Yo hago lo mismo. Yo nunca tengo problemas con los niños, en ningún salón (320-321); Son muy respetuosos porque mi forma de acercarme a ellos hace que lo respeten a uno (324-325). D5: Pues son agradables, son de confianza. Los chicos pueden aproximarse a mí, personalmente; los chicos me cogen del hombro; hay chicos que les gusta hacerle a uno masaje en los hombros, según ellos que porque uno está estresado y por eso está de mal genio". Hay otros que lo abrazan a uno, y yo, generalmente, les permito. Hay colegas compañeras que no soportan ni la distancia de los muchachos (395-400).</p>
Son buenas (ED-C11-Sc2)	D4	<p>D4: Pues yo me he sentido muy bien. Con los estudiantes me he sentido muy bien, tenemos buenas relaciones. Ellos, aparentemente, no lo aprecian a uno, –es lo que uno ve–; inclusive, las practicantes que tuve les hicieron una actividad de hablar. En esta tenían que pensar en una persona y explicar por qué la escogieron y qué les gustaba de ella. Y me causó, no sé... ver que varios estudiantes me escogieron a mí. Ellos decían: "Es que la profesora es diferente, se ríe con nosotros, es que la profesora nos hace <i>bullying</i>, pero nos reímos todos". Ellos pensaban que las clases eran agradables. Eso a uno le llama la atención y también le agrada (299- 309).</p>
Entre	D2, D4, D5	<p>D2: Aquí en este colegio hay mucha camaradería. Más</p>

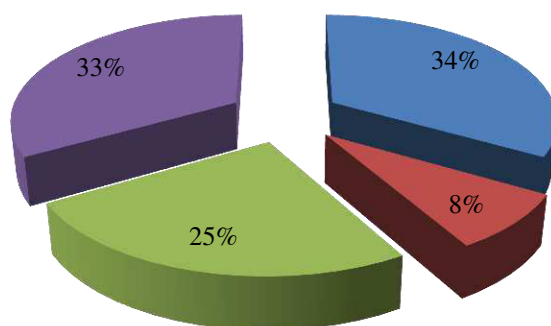
estudiantes son más agudas en los grados iniciales de la secundaria, pero en general se tratan con agresividad (ED-C11-Sc3)		que todo, los niños son del mismo nivel social, casi todos, y hay camaradería, Lo que sí he notado –no solo en este colegio– es que los niños del grado sexto vienen con mucha agresividad, ellos se tratan muy mal. Pero al rato están bien, de amigos (508- 511); Por lo menos aquí en los grados superiores pocos conflictos se ven; entre los niños de once yo no he visto conflictos; la mayoría son en sextos y séptimos (523-525). D4: Pues aquí en el colegio público he visto de pronto que no son tan unidos; de pronto las malas palabras, pues ellos se hablan con muchas groserías. Entre ellos son agresivos (338-340). D5: Bueno, hay algunas relaciones que son terribles, de mucho conflicto, se pelean; por una palabrita que se dicen, se arma el tierrero más grande durante mi clase. Igualmente, se agreden a veces, y me toca estar muy pendiente porque tienden a agredirse verbal o físicamente (445-448).
La ruptura de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se ve como inaceptable (ED-C11-Sc4)	D1, D2, D4, D5	D1: Entonces, cuando tengo que ponerme brava por algo que hizo y un chico que ofendió a otro, me pongo de mal genio; esto me dura dos minutos. Ellos se quedan callados y me miran extrañados. Al instante, alguno se atreve a decir "Profe, no nos gusta verla brava". Por eso, sé que no me puedo poner brava; además, no me dura. Si yo quiero estar seria todo el tiempo para que ellos me funcionen, no puedo mantenerlo, tengo que hacerle la broma a un chico. Y, dado el caso, si yo ofendí al chico, inmediatamente retomo y le transmito el afecto para atraerlo a mí otra vez, diciéndole “Chico, si ve, hombre, las cosas hay que hacerlas”. Así lo suavizo, y él responde algo (663-671); (El efecto es) Negativo. Obviamente, si yo duro mucho tiempo, él también va a reaccionar mal. Entonces si yo veo que la situación no fue tan grave –porque a veces es grave–

		<p>, por ejemplo un irrespeto con un compañero –a mí me ofende que irrespeten a un compañero–. Si yo veo que eso fue grave, y, de pronto, veo que no lo puedo manejar porque también me pondría enérgica negativamente, entonces yo digo: “Bueno, hagamos una cosa chico: usted está muy indispueto; vamos a psicorientación, ahí usted se relaja y habla, porque si usted sigue así como está de alterado, no podemos; ni usted puede ni yo puedo. Qué tal que yo me altere y empiece a regañarlo. Entonces, hagamos una cosa: vaya". Y él dice que sí porque sabe que necesita respirar otro aire. Procedo sin nada de agresión. O sea, el docente nunca debe manejarlo a él con agresión, si no imagínese a dónde vamos a parar. El otro me respondería feo a mí (691-702). D2: No, no puedo... En la clase no puede haber distanciamiento, creo que no debe haber distanciamiento. De pronto, esperar que los ánimos se calmen y hablar con ellos; pero distanciarse uno no puede desconectarse, porque, de pronto, vuelve y continúa el problema en la próxima clase. Hay que ver cuál es la raíz del problema y solucionarlo (501-505). D4: Yo creo que sería como malo, porque, de pronto, el estudiante se va a sentir como... pues, después de otro trato diferente, de pronto sí puede repercutir en muchas cosas. De pronto la apatía hacia la materia, porque muchas veces a un estudiante le gusta una materia pero el profesor tiene la cual que le coja fobia a esa materia (229-333). D5: Bueno, hay algunas relaciones que son terribles, de mucho conflicto, se pelean; por una palabrita que se dicen, se arma el tierrero más grande durante mi clase. Igualmente, se agreden a veces, y me toca estar muy pendiente porque tienden a agredirse verbal o físicamente (445-448).</p>
--	--	--

Diagrama porcentual (gráfico circular)

Figura 19. Categoría 11 (ED-C11): Relaciones interpersonales en el aula

- ED-C11-Sc1: Se basan en el respeto, el afecto y la confianza
- ED-C11-Sc2: Son buenas
- ED-C11-Sc3: Entre estudiantes son más agudas en los grados iniciales de la secundaria, pero en general se tratan con agresividad
- ED-C11-Sc4: La ruptura de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se ve como inaceptable



Fuente. Autor

Descripción: En ED-C11 se han conformado cuatro subcategorías, dos de ellas iguales en sus frecuencias; se trata de ED-C11-Sc1 y ED-C11-Sc4. La primera hace referencia a que las relaciones interpersonales con los estudiantes se basan en el respeto, el afecto y la confianza, y la segunda a lo inaceptable de la ruptura que pueda darse entre docente y uno o varios estudiantes, o todo un grupo. Las dos subcategorías restantes establecen diferencia de frecuencia; así, ED-C11-Sc3, con el 25%, informa que las relaciones interpersonales son más agudas en los grados iniciales de la secundaria que en los finales, pero que, de todas maneras, se da una generalidad en el trato agresivo; y ED-C11-Sc2 da cuenta de que las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes son sencillamente buenas.

Aporte a la interpretación: La forma de relacionarse el/la docente con sus estudiantes deja ver el modelo comunicativo de la interacción que establece con ellos, y permite apreciar la presencia y dinámica de la escucha en el marco del conflicto en el aula.

Las docentes afirman mantener buenas relaciones con sus estudiantes; sin embargo, la presencia del conflicto entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes se deja ver como existente en la vida escolar. Tampoco aparece referencia al lenguaje de la escucha, y dado que

las relaciones interpersonales tienen como trasfondo el proceso de la comunicación, es inquietante tal ausencia: no existe lenguaje de la escucha, no se establece relación entre las falencias de escucha, con la diversidad de asuntos conflictivos de la vida áulica expresados en las entrevistas a estudiantes, sobre todo.

Llama la atención el hecho expresado en ED-C11-Sc4, toda vez que la relación interpersonal entre docente y estudiantes es primeramente humana y complementariamente pedagógica. Esta realidad, lo que hace es confirmar el hecho de que las dificultades en la comunicación cara a cara son, primeramente, debilidades de la competencia para la escucha, como advierte Tomatis (1996). Echeverría (2007a, p. 74) lo confirma así: “Los problemas de escucha suelen ser recíprocos. Quien no se siente escuchado, normalmente tampoco sabe escuchar a los demás”. En consecuencia, el problema no está en el docente o en el estudiante, sino precisamente en la relación. Por eso, afirma:

El cambio del otro será el resultado de nuestro propio cambio. Lograremos que nos escuche una vez que hayamos aprendido primero a escucharlo mejor y luego que hayamos también aprendido a hablarle de una manera diferente de la que hoy utilizamos. Para bien o para mal, este es el camino más corto, rápido y efectivo. Por lo demás, no sé si exista otro (74).

Como puede apreciarse, el tema de ED-C11, las relaciones interpersonales, establece conexidad con el fenómeno de la escucha. Esto hace que la escucha sea la competencia más importante en la comunicación humana, justamente porque “la escucha valida el habla” (Echeverría (2007a, 75), porque ella “es el criterio de validación y el indicador de calidad de nuestra habla” (p. 76). Estas palabras forman parte de lo que puede ser un sentido elaborado de la experiencia de escucha; algo que parece faltar en el lenguaje de la relación pedagógica de los sujetos educativos.

Pregunta de entrevista 12.

Tabla 27

Resultados de la pregunta de entrevista 12.

Pregunta de entrevista 12: Hablemos ahora del silencio y el ruido en el aula de clase. ¿Cómo se da la presencia del silencio y del ruido en el aula de clase?		
Categoría 12 (ED-C12): El silencio y el ruido en el aula de clase		
Subcategorías	Sujetos de la	Testimonios expresados

	subcategoría	
Alternancia entre el silencio y el ruido en las actividades de aula, sin causar incomodidad (ED-C12-Sc1)	D1, D2, D3, D4, D5	<p>D1: Bueno, el silencio lo necesito total, total, cuando están leyendo. Ese es total, por eso necesito un moderador. La escucha, la requiero cuando un compañero está interviniendo; yo les doy prioridad a ellos sobre mí. Por eso, les digo: "No me escuchen a mí, escuchen a su compañero". Si él sabe escuchar a su compañero, sabe que cuando le toque hablar, también van a escucharlo a él (707-711). D2: Cuando hay necesidad del silencio, pues hay que hacer silencio, sobre todo cuando hay necesidad de concentrarse, de meditar, de pensar, de analizar, ahí entra el silencio, y es importante. Pero el ruido, también. No puede ser una clase que solo se escuche la voz del profesor. Entonces, también es importante cuando ellos hablan, participan y preguntan y se emocionan. Ahí es válido el ruido (329- 333). D3: El ruido es normal, de pronto, en la entrada; también, si llego tarde a clase, los niños ya están indisciplinados, ya están en grupos charlando. Entonces, me toca empezar con levántense, siéntense, ejercicios; discúlpenme si llegué tarde por tal motivo, y les digo a los niños "Qué pena que llegué tarde porque tuve una reunión, o el rector me llamó". Por el motivo que haya sido, yo me disculpo con ellos. Y en cuanto el silencio, yo sé que si ellos están en silencio, es porque me han visto llegar y han acordado permanecer callados en el aula. Estas son como formas de cariño que le ofrecen a uno los niños (343-350). D4: Pues, según la actividad se evidencia eso, porque digamos que mientras que yo estoy dictando mi clases ellos están en silencio, y ya cuando les pongo las actividades ya hay un poquito más de ruido; pero durante mis clases, así cuando estoy explicando, no (345-348). D5: El silencio y el ruido, ¿cómo se manifiestan? Bueno, el silencio, cuando para ellos la</p>

		<p>clase está interesante; entonces, uno les está diciendo, les está contando, les está explicando, y si la clase para ellos es atractiva y les gusta, ellos ponen muchísima atención, están totalmente en silencio. Cuando hay clases con temas que ni siquiera a uno le interesan, pero toca porque están el pensum, ahí empieza la falta de atención, los murmullos, el hablar allá entre muelitas, entre ellos mismos (454-460).</p>
<p>Se da la presencia del silencio activo en los estudiantes durante la labor áulica (ED-C12-Sc2)</p>	<p>D1, D2, D3, D4, D5</p>	<p>D1: Cuando están leyendo. Ahí, yo no necesito que hablen sino que necesito que lean y procesen en la mente, no más (730-731); ¡Pero claro que sí! No siempre ellos deben estar hablando. ¡Ah!, pero el silencio activo también sucede cuando está escuchando al otro; él necesita esfuerzo para entender lo que el otro está diciendo, porque si voy a pedirle que me califique al estudiante que está exponiendo, él necesita estar activo pero en silencio. El silencio activo es supremamente productivo (735-739); Se imagina, profe, si todos los treinta del salón están en silencio activo escuchando al que está hablando, es productivo todo (741-742). D2: Ponerlos a pensar, que analicen una situación; ahí están produciendo, porque están pensando cómo sería, qué sucedería, qué pasaría (550-551). D3: Pues lo que pasa es que cuando la clase es tan bonita, el tema es tan interesante que lo reservan para ellos, pero no están en la indisciplina; ellos mismos van pensando que lo que la profesora dijo es bueno o está chévere (363-365). D4: Las explicaciones, tal vez, eso ocasiona ese silencio activo. Y pues uno ve que están o poniendo atención, o les pregunto o se desarrollan las actividades (361-362). D5: Pero, entonces, por ejemplo, el activo que aparentemente no estaba en la clase porque está en su profundo silencio activo, es el que después les va a contar toda la clase, casi que de memoria (487-490).</p>

Se da la presencia del silencio inactivo en los estudiantes durante la labor áulica (ED-C12-Sc3)	D1, D2, D3, D4, D5	<p>D1: El silencio inactivo me da a entender que el estudiante no está en el sitio, no está en el ambiente en el que estamos, él está distraído y su mente está en otro lado; es decir, ese silencio pasivo es que simplemente sus pensamientos no los enfoca en lo que estamos haciendo, sus pensamientos están en otra cosa porque no está produciendo y, de hecho, está distraído. Cuando yo le pregunto "¿de qué estamos hablando?", el no da (745-750). D2: Ese se ve bastante cuando hay <i>bullying</i> en los salones. Hay niños que tienen miedo a expresarse, a hablar, por temor a la burla o al qué dirán, o a que se equivoquen. Cuando, de pronto, un niño habla y otro se ríe o se burla, entonces él tiene miedo de volver a hablar. Y ahí es cuando entra el docente hacer reflexionar a esos muchachos (553-558). D3: El tema no es de interés, no les gusta; entonces se quedan callados porque no les interesa (367-368). D4: A veces, de pronto, uno los ve, y no sé en que estarán pensando. Entonces de pronto no se pensar el pensar en otras cosas; de todas formas ellos tienen sus mundos, sus cosas (367-369). D5: De pronto, la burla de los compañeros, el <i>bullying</i> que les hacen: "Ah, que usted no estaba en clase, que usted estaba en las nubes" (486-487)</p>
Existencia de diversas fuentes de ruido en el aula (ED-C12-Sc4)	D1, D2, D3, D4	<p>D1: El debate, el querer participar todos al mismo tiempo. Como a mí me gusta que ellos opinen, de hecho, mi herramienta número uno es el control del uso de la palabra. Si a mí se me sale de las manos por una mala distribución al decir: "Bueno usted diga, usted hable, también", ahí se alborota todo. Pero, generalmente, lo ocasiona el debate por una opinión de alguien (753-757). D2: Eso depende del grupo. Por ejemplo, en los grados sextos, todos los niños, a veces, cuando hablan lo hacen en voz alta; algunos casi gritan porque no han aprendido a modular la voz. Entonces, si uno pasa por</p>

		<p>cerca de un grado sexto, se escucha que todos están hablando duro, o todos quieren hablar a la vez, o todos quieren que uno les pregunte a la vez; ahí se ocasiona el ruido. En los octavos, hay uno que chirría las sillas todo el tiempo; es muy incómodo, es molesto. Otro factor es el ruido exterior, debido a que el colegio es tan pequeño. Los muchachos, cuando están en el patio, generan mucho ruido, porque esa condición hace que todo se intercomunique (559-567). D3: El cansancio. En las últimas horas están cansados, no quieren hacer nada, se tornan charlatanes. Entonces, uno como profesor tiene que buscar estrategias. Cuando están cansados y uno también, toca buscar otra cosa que no sea la explicación de clase sino algo más agradable para ellos. Así se mantienen ocupados (370-374). D4: Pues, de pronto los estudiantes que están afuera, a veces incomodan. Inclusive hay que cerrar las ventanas porque están ahí gritando y molestando (372-373); Sí, hay estudiantes que a veces o están en educación física o están evadiendo, no están en clase. Entonces lo que están es molestando en otros salones dándole a las ventanas o dándole a la puerta (375-377).</p>
Algunos estudiantes y grupos clase le otorgan valor al silencio áulico (ED-C12-Sc5)	D1, D2, D3, D4, D5	<p>D1: Han aprendido a reconocer que es útil en la medida que saben que deben escuchar a su compañero y dar una calificación; saben que si la dan equivocadamente, el estudiante que está hablando se va a sentir, porque este dice: “Mire, yo lo dije bien y usted por qué no escuchó, por qué no me calificó bien”. Así que le dan importancia a que sí debe haber silencio para el respeto de la opinión del otro. Le dan bastante importancia (777-782). D2: Sí. Algunos dicen, por ejemplo, en la clase: "Uy profe, hoy trabajamos rico porque dejaron escuchar"; –a veces, no dejan escuchar–. También dicen: "Ay, es que con el profe fulano de tal, con todo ese</p>

		<p>ruido, ni siquiera pudimos escuchar. No ponemos atención porque hay mucho ruido”. Ellos le dan importancia a eso (570-573). D3: Que el tema fue interesante o que de pronto quieren algo del profesor y concluyen: “Vamos a quedarnos callados para pedirle que nos dé esta horita libre, o que nos lleve a jugar, o nos lleve al parque”. Bueno, cualquier cosa (381-383). D4: Sí. Lo que pasa es que yo les he tratado de infundir a ellos que de su silencio y su atención en clase depende su rendimiento; entonces, ellos ya han mentalizado y aprendido de eso (383-385). D5: Yo considero que sí. Entre ellos mismos se llaman la atención para que hagan silencio (498-499); Cuando uno va empezar la clase y ya empieza la explicación hay cierto ruido, entonces ya uno trata de iniciar, y son los mismos compañeros los que les llaman la atención a los otros: “Cállense”, “Deje escuchar”, “Ponga atención”, “No moleste” (501-504).</p>
No soporta el ruido acumulado durante la clase (ED-C12-Sc6)	D1, D2, D5	<p>D1: [Al final de una clase ruidosa, mi ánimo se encuentra] ¡Uy! Fatal (Risa) (795); D2: [Al final de una clase ruidosa, mi ánimo se encuentra] ¡Uy! (Risa) (582); Sales con la cabeza como una bomba (589); Sí, claro, algunas veces se da eso; inclusive cuando hay clases que requieren que haya ruido. Uno les dice: "Bueno, hagamos la actividad, pero bajémosle un poco el tono de la voz porque a todos nos va a doler la cabeza". Y, sí, después de seis horas de clase continuas, uno sale... Llegamos en la mañana muy lindas, elegantes, peinaditas y salimos despeinadas (Risa), desbaratadas (Risa). D5: Bueno, cuando la clase de verdad fue imposible, yo pienso que uno se estresa un poco o mucho. Llega a un grado de estrés que... lo que nos pasaba con el seis cinco, el único grado que alcanzó a estresarme. Uno salía de una sola hora de clase y parecía que hubiera salido de todo el santo día de</p>

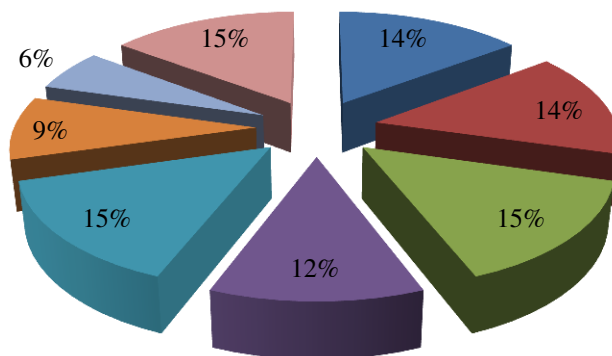
		clases. Llegaba uno a esa sala de profesores vuelto nada; tanto, que todos advertían en dónde había estado uno (510-515).
Soporta el ruido de la clase (ED-C12-Sc7)	D3, D4	D3: Pues normal; para mí el ruido de los niños no me... de pronto ah, ya si no dejan trabajar, les digo que charlen ahí, o hagan grupos y hablen dentro el salón, pero no se salgan. Entonces ellos se quedan ahí si están cansados. Yo les doy muchas oportunidades (388-391). D4: No, bien. Yo no dejo que las cosas de mi trabajo me afecten (395); D4: Sí, obvio que de pronto sí algo, termina uno... pero no así que me afecte tanto. Pero sí le baja un poquito a uno el ánimo (401-402).
El ruido incomoda a quienes quieren trabajar en el aula (ED-C12-Sc8)	D1, D2, D3, D4, D5	D1: Algunos, los que quieren escuchar, se ofenden terriblemente porque los otros no los dejen escuchar. Dicen: "Profe, así no se puede". Por ejemplo, yo les digo: "Va a hablar tal persona", y no se dan las condiciones, ellos mismos las exigen: "Profe, no están dejando escuchar". Ahí aparece la molestia. Para apoyar eso, digo: "Qué pasó con la monitora que está colocando puntos". Y paro ahí y espero que haya ambiente de escucha. Cuando ya hay ambiente de escucha, todos lo disfrutan. Cuando están leyendo, y hablando del silencio activo, y hay alguien que está cotorreando con la otra, le dicen a uno: "Profe, me incomoda porque no puedo concentrarme". Ellos mismos se incomodan. Ellos mismos dicen: "¡Profe, yo no puedo escuchar, mire a ver qué hace!" (784-793). D2: Algunos se quejan y lo expresan, dicen que el ruido es molesto; otros empiezan a llamar la atención: "Oiga, cállese", "Chito, silencio". Ellos mismos exigen que haya silencio, cuando es necesario (578-580). D3: A algunos no les gusta el bullicio y gritan "Cállense", "Dejen trabajar". Esa es la actitud de ellos (385-386). D4: Pues algunos ayudan a

		<p>callar a los otros (387); Si están haciendo ruido o algo, empiezan: "¡Cállense que no dejan escuchar!", "¡Hagan silencio!" (389-390). D5: Lo que le decía, entre ellos mismos se llaman la atención. A veces, se gritan así: "Cállense", "Dejen oír", "Respeten a la profesora". Entre ellos mismos se hacen llamados de atención, a veces fuertes.</p>
--	--	---

Diagrama porcentual (gráfico circular)

Figura 20. Categoría 12 (ED-C12): El silencio y el ruido en el aula de clase

- ED-C12-Sc1: Alternancia entre el silencio y el ruido en las actividades de aula, sin causar incomodidad
- ED-C12-Sc2: Se da la presencia del silencio activo en los estudiantes durante la labor áulica
- ED-C12-Sc3: Se da la presencia del silencio inactivo en los estudiantes durante la labor áulica
- ED-C12-Sc4: Existencia de diversas fuentes de ruido en el aula
- ED-C12-Sc5: Algunos estudiantes y grupos clase le otorgan valor al silencio áulico
- ED-C12-Sc6: No soporta el ruido acumulado durante la clase



Fuente. Autor

Descripción: Es llamativo el hecho de que de ED-C12 emergieran ocho subcategorías que describen diversas maneras del comportamiento de los fenómenos del silencio y del ruido en el espacio áulico; esto parece indicar su real acontecimiento en la labor educativa de las entrevistadas. Se dan cinco subcategorías con la misma frecuencia más alta, así: ED-C12-Sc1,

ED-C12-Sc2, ED-C12-Sc3, ED-C12-Sc5 y ED-C12-Sc8. Les sigue ED-C12-Sc4, con una frecuencia cercana, y cierran, descendientemente, ED-C12-Sc6 y ED-C12-Sc7.

No se dio una subcategoría como *Prevalencia del silencio*, porque lo que sucede es que este se da en condiciones particulares, como que los docentes sean exigentes, o estén en un dictado.

Es llamativo que sobre el silencio, las docentes no hicieran énfasis en sus respuestas; lo dicho se orienta más al ruido. ¿Se ha naturalizado el ruido en el aula de clase?

Aporte a la interpretación: La primacía del ruido sobre el silencio muestra la tendencia de los grupos clase hacia la desescucha. La prevalencia del ruido en el aula no aparece como categoría en la entrevista a docentes, pero en la de estudiantes se deja ver que sí hay clases ruidosas; es más, en la observación del investigador, se vieron y escucharon clases en escasas condiciones de escucha. El silencio acerca de esto, parece hablar de esta dura realidad que aqueja la convivencia en el aula, y que es la causa de las altas dosis de estrés que padecen los docentes, incluso los mismos estudiantes, según sus testimonios.

Todas las docentes entrevistadas dieron noticia de que el ruido fastidia a quienes quieren trabajar en el aula, y que lo demandan categóricamente. Esto indica que el ruido sí hace presencia en el aula y lo hace marcadamente e insistentemente en las clases, pero el discurso de las informantes suaviza esta amarga condición de la vida en el aula actual. Tres afirmaron sentirse estresadas al término de una clase ruidosa, y dos consideran normal o que pueden aceptar las dosis de ruido áulico. (Cabe resaltar acá que las actuales condiciones de vida, han generado nuevas formas de relacionarse los seres humanos; particularmente la relación maestro-estudiante ha sufrido una metamorfosis en el sentido de que en la escuela tradicional esta se dinamizó por la relación de poder entre el sabedor y el ignorante, lo cual estableció un temor en el segundo que decantó en acatamiento silencioso y obligado de las órdenes del primero, mientras que hoy a duras penas un docente logra que un estudiante o un grupo clase aporte los ingredientes básicos para la vida de relación en el aula o en cualquiera otro espacio de la institución escolar. Los testimonios permiten considerar que los tiempos que transcurren en la vida escolar son tiempos de crisis).

Por eso, volviendo al asunto central de la pregunta 12, Marco (2009), al referirse al Siglo XXI como el imperio de la cultura del ruido, lo contextualiza en la educación así: “la degradada atmósfera que se respira en las aulas es una consecuencia lógica que responde a los resortes más

ocultos al tiempo que evidentes, que rigen el funcionamiento de la sociedad del Siglo XXI” (p. 217).

Como parte del análisis de esta categoría, es indispensable hacer referencia a que en la escuela actual ha cambiado la manera como se significa y se realiza la escucha, debido a la transformación de la escuela de la era industrial a la escuela de la era científico-tecnológica. Y aunque al término del inciso 2.2.3 de esta tesis se presentó una explicación al respecto, en este momento es importante retomar algunos aspectos y tratar otras condiciones histórico-culturales que influyen en la forma como se realiza el acto de escucha áulica. De inicio, cabe decir que el proceso de urbanización ha conformado las ciudades como el espacio al que concurren la mayoría de los habitantes. La ciudad contiene las instituciones escolares alrededor de las cuales la vida transcurre con su cuota de contaminación auditiva (circulación de personas, carros y motos, presencia ambientes generadores de ruido como fábricas, talleres de mecánica, carpinterías). Así, la calidad sonora de la escuela urbana no es óptima. (De esto hacen referencia tanto estudiantes como las docentes). Pero si, además, se le agrega el hecho de que casi cada estudiante y docente en esta era científico-tecnológica usan un artefacto de la tecnología del sonido, pegado a su propio cuerpo, la cuota de ruido que le corresponde vivir a cada quien es elevada. Con esto, se quiere decir que la metodología de escucha que se emplea actualmente es diferente de la que se usó en la escuela de la era industrial. Ahora, esta aseveración no es completa si a la vez no se afirma que es diferente aprender en el aula escuchando solamente, a saber escuchar (tener destreza) para aprender de formas variada y creativas, porque la escucha determina las demás habilidades del lenguaje con las que se aprehende buena parte de la cultura. Entonces, es preciso tener reserva frente a una educación auditiva porque para la escuela de este tiempo se necesita promover un sistema educativo que permita la expresión de las propias habilidades de los estudiantes y el trabajo escolar desde aquellas labores que más les gustan. Esto es hacia donde marcha la utopía de la escuela.

Volviendo al meollo, ED-C12 deja apreciar la ausencia de una experiencia de escucha edificante en el encuentro de aula, en la conversación pedagógica, ya que el aula actual se encuentra habitada por murmullos que no son los del trabajo puramente escolar.

4.2.3 Análisis e interpretación general de los resultados de la entrevista a estudiantes y a docentes, mediante la comparación de las aportaciones (nivel 1 de triangulación). Aplicada la condensación de la información en las tablas correspondientes a cada una de las

preguntas de la entrevista a estudiantes y a docentes, hecha la descripción y la aportación –como preámbulo a la interpretación–, corresponde a esta sección la elaboración de la interpretación crítica o profunda, para lo cual se aplicará la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social, de Ríos (2013).

Visto que en el capítulo de la metodología, y en los resultados de la observación ya se ha dado a conocer en qué consisten las etapas que aplica esta tradición investigativa, atañe a este inciso pasar directamente a la exposición de las mismas. Así, desde Ricoeur, a partir del proceso de transcripción ya descrito supra, el habla de la entrevista ya se fijó como texto por mediación de la escritura, y a partir de esta, se condensó la información en tablas debidamente estructuradas, en las que se recogieron los testimonios de los entrevistados. Estos testimonios constituyen una especie de relato o *texto* al que puede aplicársele una interpretación –que ya se ha venido haciendo–. El conjunto de entrevistas aplicadas a los dos sujetos áulicos –estudiantes y docentes– se ha congelado para su permanencia en el tiempo, y podrá ser un material útil para nuevas averiguaciones desde ópticas disímiles, sea por el mismo investigador o por otros que hagan de este su corpus. En palabras de Kvale (2011, p. 31), “La lectura de las entrevistas transcritas puede inspirar al investigador nuevas interpretaciones de fenómenos bien conocidos. Y la entrevista puede producir conocimiento nuevo importante para un campo”.

La entrevista como conversación es una macro acción circunscrita en un eje espacio temporal en el que experimentan la vida cotidiana los sujetos involucrados; por esto, es un evento social que recoge el comportamiento y postura de cada uno, acorde con la cultura heredada, más específicamente, con la *idiocultura*¹²², puesto que tanto estudiantes como maestros comparten la cultura escolar específica en la cual están insertos.

Entonces, como puede colegirse, lo anterior ya se ha realizado a lo largo de nutridas páginas; la aportación de Ricoeur ha sido aprovechada: el habla se ha transcrito y sobre ella se han aplicado procesos que conducen a la interpretación. La primera etapa de la Hermenéutica Reflexiva se ha agotado, en el tratamiento de la entrevista.

El segundo momento, corresponde a la aportación de Geertz, consistente en la descripción densa o profunda, como tránsito de la explicación a la comprensión, o interpretación

¹²² Idiocultura: término acuñado por Gary Alan Fine (1979), para referirse a la cultura en un nivel microfísico. En términos generales, por *idiocultura* puede entenderse un conjunto de conocimientos, creencias, comportamientos y costumbres que son compartidos por los miembros de una comunidad cultural determinada, referidos al mismo conjunto de valores que estructuran su manera de estar en el mundo.

misma. Este movimiento contiene tres pasos: explicación de los comportamientos, contextualización de los mismos, y la comprensión como producción de significación concreta.

Como bien se sabe, la descripción profunda en una entrevista tiene por propósito el adentramiento del investigador en las respuestas de los informantes para ver más allá de lo obvio y trascender los sentidos ocultos en sus expresiones. Este aspecto ya se bosqueja en las aportaciones a la interpretación. Por tanto, en adelante, se amplía, conclusivamente, la descripción densa, mediante un estudio comparativo a modo de triangulación de las aportaciones de cada pregunta de la entrevista a estudiantes y a docentes, con el fin de hallar las convergencias y divergencias, y así encontrar mayor fuerza explicativa para apoyar el develamiento del o de los sentidos ocultos de su experiencia de escucha que comparten en el encuentro áulico¹²³.

Triangulación de la pregunta 1

Adentrarse en la exploración del gusto por el estudio o por la enseñanza, exige reconocer que tal inclinación viene dada por aspectos de la cultura –como sistema simbólico compartido– en la que los sujetos han estado sumergidos. Así, es evidente que en la actualidad hay que ir a la escuela a estudiar porque sin esto se pierden muchas oportunidades de realización personal y social. Además, todo está programado para que la educación en escuelas sea una exigencia social, incluso de carácter obligatorio por parte de la familia y el Estado. De manera que decir me gusta estudiar o me gusta enseñar es solo una forma de justificar la propia existencia: soy estudiante, soy docente; otra es la realidad: el estudio es compromiso, la enseñanza deja sinsabores; no obstante, hay estudiantes que gozan estudiando y maestros que disfrutan su oficio de enseñar. Al decir de Ferrés (2008, p. 52) “Todo el mundo se mueve por emociones: lo que diferencia a unas personas de otras es el tipo de emociones que les movilizan”, entonces, expresar el gusto por el estudio o por la enseñanza es manifestar la emocionalidad respecto de esos objetos; pero como el gusto por el estudio y el gusto por la enseñanza encierran una contradicción porque la relación enseñanza-aprendizaje es una relación de conflicto, desde la óptica de la cultura escolar: ambos oficios tienen serias exigencias en el plano social y laboral, por lo que resultan en la activación de unas relaciones de poder.

¹²³ Este cotejo, a modo de triangulación, se llevó a cabo mediante el diseño de tablas borrador de dos columnas, en cuyo pie se redactó el resultado comparativo.

De otra parte, vistas así las cosas desde lo sociocultural, al estudiante no se le pudo interrogar por su elección (¿por qué ha elegido estudiar?), mientras que al docente sí (¿por qué ha elegido ser docente?). Según Merieu (2001, p. 15), es complejo saber por qué se escoge una profesión, pero con el curso de la vida cada quien encuentra los argumentos que la justifican, como bien lo hicieron las docentes informantes. Es más, Merieu afirma que educar es una profesión bajo sospecha, quizá la más cuestionada por la sociedad, pues, a pesar de ser “seres de carne y hueso, seres con un pasado, una historia en la que enraízan su proyecto profesional” (p. 23) en ocasiones “son seres ávidos de poder” que intentan “dar forma a otros a su imagen, rompiendo, si es necesario, toda resistencia” (p. 21), incluso podrían llegar a ser unos demagogos. P

De modo que en el anterior bosquejo de contexto sociocultural más lo que se ha dicho en el marco teórico sobre el contexto histórico cultural de la escuela contemporánea, las respuestas dadas a la pregunta 1, deben ser interpretadas cuidadosamente. *Me gusta estudiar y me gusta enseñar* son expresiones polisémicas, por eso para comprenderlas es necesario sondear toda la entrevista como red de significados. Por esto, si bien, los estudiantes y docentes entrevistados expresaron la postura pedagógica del gusto por estudio y por la enseñanza, contrastando con las respuestas a la pregunta 9, también dieron cuenta de que en sus grupos clase son pocos los entusiasmados por la academia. Entonces, los testimonios dados a la pregunta 1, permiten inferir que, dada la correspondencia entre gusto por el estudio y la actitud de escucha, pocos estudiantes en las aulas de clase de instituciones educativas públicas serían portadores de dicha virtud. La razón de esto radica, entre otras, en la forma de vida que asumen los escolares, resultado de las nuevas prácticas sociales que se han impuesto por la dinámica de la cultura contemporánea y a las prácticas pedagógicas anquilosadas que se resisten al avance y adaptación a esa misma cultura contemporánea.

Desde las docentes, queda claro que el deseo por la enseñanza ha surgido, con excepción de una, como un llamado desde sí, como una virtud o areté. Además, la escucha en los docentes es parte constitutiva de su hacer pedagógico. Por esto, tienen mayor compromiso con esta habilidad del lenguaje; y como resultado de tener que soportar la cultura escolar del ruido, su vivencia de la experiencia de escucha deja rastros más precisos de lo que puede ser el sentido de escucha: es una habilidad indispensable para llevar adelante las labores educativas en el aula. Pero esto no garantiza que por ello sean escuchadoras avezadas. En consecuencia, lo expresado

por estudiantes y por docentes, respecto de su gusto por el estudio y por la enseñanza, respectivamente, no deja una certeza contundente de la posible construcción de un sentido elaborado de su experiencia de escucha áulica. Esto se basa en que la profundización no está en la respuesta del investigador a la pregunta objeto de análisis (pre-comprensión), sino en las mismas respuestas que dieron los informantes, de donde la respuesta realmente ha salido.

Triangulación de la pregunta 2

Como se ha dicho en apartes de los antecedentes y en el marco teórico, la escucha es la habilidad lingüística olvidada del trabajo pedagógico –siendo tan fundamental para el aprendizaje–; de la que se cree que con solo oír esta va a suceder y que no es necesaria su educación; la que se asocia, equivocadamente, con el mutismo de la escuela tradicional; la que desentona en el marco de una cultura del ruido contemporánea; y la que necesita ser explorada en una red de investigaciones lingüísticas y pedagógicas que den cuenta de ella como fenómeno complejo, dado que es la habilidad fundante del lenguaje humano, con impacto en la formación y en la educación; y de la que han tenido cuidado pocas sociedades que pueden considerarse escuchadoras porque han sabido heredar este meme a sus asociados instalándolo en la cultura. Pero, también, es de la que se han ocupado otras disciplinas cuyas aportaciones han servido para la aproximación teórica. Lo anterior constituye el marco histórico cultural desde el que es posible la comprensión en una descripción densa de las respuestas a la pregunta 2.

Ha sido categórico el que los estudiantes den cuenta de lo poco común que es el tratamiento teórico y la realización de actividades sobre la escucha en el desarrollo microcurricular. Y como sin conocer acerca de algo no se puede comprender lo relacionado a ese algo, quiere decir que no es probable que sin instrucción, educación o formación de la escucha, el estudiantado pueda comprender el fenómeno escuchador, para garantizar la existencia de sentidos sobre la propia experiencia de escucha áulica. También, las docentes dan cuenta de este olvido en su programación de aula. Pero como se ha dicho, no hay culpa en los maestros, porque el currículo de la formación profesional, incluso en las licenciaturas del campo de la lengua materna, es escasa la formación de esta competencia básica y fundamental. Esto refuerza lo improbable de la circulación de un lenguaje elaborado sobre la experiencia de escucha, tanto en docentes, como en estudiantes. A su vez, se comprende que de esta interpretación se desprende el compromiso ético-político de la escuela de iniciar el aprendizaje contextualizado de la escucha para ir gestando el meme escuchador que anime su introducción en la cultura porque la escuela

es un subsistema de la gran cultura social. Así, la labor pedagógica debe favorecer la emergencia, a través de la resignificación de la escucha, para hacer posible la construcción de algo propiamente inexistente: la cultura de la escucha.

Triangulación de la pregunta 3

Al inquirir por los indicadores de la escucha en los compañeros de clase, y encontrar que estos tienen que ver con estar concentrado, atento, prestar atención, mirar al profesor, hacer preguntas, participar, etc., o, en su defecto, dar cuenta de que los compañeros de clase no saben escuchar, se puede inferir que son sentidos contruidos con base en lo aparente, porque no se cuenta con suficiente respaldo teórico ni empírico de lo que es en sí la escucha y la actitud de escucha; esto, se apoya, más cercanamente, en las respuestas dadas a las preguntas 2 y 4, porque las respuestas a todas las preguntas de la entrevista buscan apoyar la gran respuesta. Las respuestas de las docentes, al ser similares a las de los estudiantes dan cuenta de que el lugar en el que se sitúa uno respecto del otro tiene cierta similitud; pero esta semejanza no los acerca, sino que, por el contrario, los distancia, ya que la escucha como postura ético-política frente al otro y a lo otro (lo dicho) requiere de que cada escuchador sea resonancia del otro, habilidad que demanda de formación y educación. Pero estas no se están dando ni en la familia ni en la escuela; y menos en esta edad del ruido, en la que el silencio profundo activo de Freire (2002) no se encuentra en el menú curricular. Así que saber que alguien está escuchando tiene condiciones previas a la gestualidad de la escucha, porque no se es enteramente ético circunstancialmente, en virtud de que lo ético abraza un valor universal y extendido a lo largo de la formación del ser humano. En tal caso, una expresión como “Hoy sí voy a escuchar” o “En esta clase voy a dejar escuchar a mis compañeros”, no se ajusta a una estructura interna de lo verdaderamente ético. La esencia de la escucha se dirige a un proyecto de vida dentro de la experiencia del lenguaje que hace de los hombres y mujeres verdaderos seres humanos. El reconocimiento del otro, que implica *estar a la escucha*, es un imperativo, no una opción, cuando se está convocado a la conversación pedagógica. Pero esto no está en la cultura escolar en la que se hizo la investigación. Conforme a todo lo anterior, no habría soporte evidencial para un sentido elaborado de la experiencia de escucha áulica, desde los resultados de la pregunta 3.

Triangulación de la pregunta 4

La pregunta 4, saber que, desde el estudiante, se está escuchando en clase y saber que, desde la docente, se está escuchando a un estudiante o al grupo clase, ha arrojado respuestas

similares; es decir hay variedad de sentidos. La implicación de esto es la misma: no se acogen a una episteme. La pregunta de Nancy (2007) sobre lo que significa estar entregado a la escucha, haber sido formado por ella y en ella y escuchar con todo el ser, queda inconclusa porque en los ambientes de aula, rara vez el estudiante es eco del docente y viceversa; cada uno habita su mundo de ruido exterior e interior, no son eco el uno del otro. Esto no deja de lado la existencia de aulas para la escucha que, como se ha dicho, suceden en condiciones afortunadas, pero que no es lo común. Así que en el camino de hallar sentido elaborado de la escucha, aún no se muestra en la entrevista. Complementario a esto, Motta (2017) afirma que al ser el escuchar un proceso ético-político de producción de sentido con base en el decir del otro, se asume que tener consciencia de estar escuchando al interlocutor es, al tiempo, tener consciencia de la propia semiosis. Y dado que el saber escuchar no se da de modo espontáneo, se requiere de la previa estancia de su formación y su educación, aspectos que no se explicitan en los testimonios.

Nótese, pues, la fuerza evidencial reunida en las respuestas a las preguntas 2, 3 y 4, para la resolución de la pregunta de investigación de este trabajo: pero, obviamente, al estar entretejido el conjunto de preguntas del cuestionario, todas le atinan al encuentro del sentido de la experiencia de escucha vivenciada entre estudiantes y docentes.

Triangulación de la pregunta 5

La pregunta 5, al indagar por la participación de los estudiantes y por el formato de clase de los docentes, hace posible determinar que la participación, en general, es generosa. Sin embargo, contrastando con las respuestas a otras preguntas, los estudiantes dan a saber que hay formatos de clase en donde los que predominan son el dictado y el requerimiento del silencio para que el, o la docente, pueda desempeñarse en la clase (exponer). Esta discrepancia anuncia la existencia de una participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases, que se mueve en un ambiente crítico donde puede darse en condiciones de escucha (clase interactiva), o puede darse en condiciones de palabrerío y desescucha; y en el peor de los casos, no se da la participación. Esto quiere decir que las conversaciones pedagógicas de aula, al ubicarse en dicha franja crítica, ponen en entredicho la calidad de la participación y de la escucha áulica; sobre todo si se tiene en cuenta que, en la actualidad, una de las mayores quejas de los docentes es el carácter estresante y que raya en lo insoportable, del ambiente de aula en la educación pública (Marco, 2009). En suma, en un contexto así, no puede surgir un sentido elaborado de la experiencia de escucha.

Triangulación de la pregunta 8

Desde la pregunta 8 que atañe a la circunstancia del cuerpo presente y la mente ausente, tanto los estudiantes como las docentes dan confirmación de la existencia del fenómeno de los despistados en el aula durante las clases; solo se da una distinción de grado y de frecuencia. Esta carencia de educación del mundo interior del individuo marca la época presente, caracterizada por un pensamiento *flash*, un esfuerzo *light*, y una concentración *fleeting*, cuyo trasfondo es el aburrimiento –que puede darse en los dos sujetos educativos, frente a sus respectivos compromisos–. Pero, a su vez, hay que tener en cuenta que esto se ha generado por la distancia entre la evolución de la cultura y la oferta de la escuela actual (materializada en estilos didácticos no ajustados), brecha que la ha deslegitimado por la pasividad del estudiante y la insignificancia de los contenidos y actividades que se realizan, rasgos propios del sistema o modelo tradicional. Queda, entonces, el reto a la planeación didáctica, la cual necesita orientar la enseñanza hacia un sistema activo –pero no activista– que se aleje de lo instantáneo, lo relajado y lo fugaz, visto que el acto de escucha en un ejercicio heroico, incluso estoico, porque la naturaleza arrastra al organismo mental y físico hacia su condición primordial, al ritmo del tiempo ecológico; pero, por otra parte, la cultura lo hala para introducirlo en un estatuto que le permita habitar lo social en el marco de unos acuerdos establecidos. En consecuencia, una educación de la escucha puede contribuir con la apropiación conceptual capaz de enraizar actos de escucha más perdurables y que provengan como expresión de lo ético-político.

Triangulación de la pregunta 9

Ahora, desde la perspectiva del rendimiento académico, solicitud que hace la pregunta 9, la tendencia es a mostrar que se da casi en general un buen rendimiento académico. La estadística cualitativa de los estudiantes parece más veraz que la de las docentes, porque en la práctica se sabe (por el lenguaje que circula entre los nativos escolares: estudiantes y docentes, incluso padres de familia) que es mucho el esfuerzo que debe hacer un docente para lograr buenos resultados académicos en sus grupos clase). En este caso, como en el poema, vale más por lo que no dice. Por esto ha sido necesario leer entre líneas las respuestas de las docentes. Es más, es de conocimiento público que los docentes se ven comprometidos por las normas educativas a optar por la aprobación de quienes aún no han alcanzado las metas básicas, con tal de evitarse los enormes desgastes de la recuperación académica (Marco, 2009). Esta evidencia sustentadora (dada por la teoría resultante de la investigación), afianza la evidencia confirmadora

(dada por los hechos). Pero el meollo acá tiene que ver con que rendimiento académico y escucha guardan estrecha relación (Tomatis, 1996), y siendo que ni el primero ni la segunda constituyen una pasión en la mayoría de los estudiantes, es poco probable que sin el saber se pueda comprender lo que es la escucha; por lo tanto, el sentido elaborado de la escucha se difumina.

Triangulación de la pregunta 10

La pregunta 10, trata de otro asunto ligado a la escucha: la disciplina en el aula de clase. Tanto por estudiantes como por docentes, la estadística cualitativa deja ver una porción reveladora de la presencia de la indisciplina durante la realización de las actividades pedagógicas de aula, aspecto que no favorece las acciones de escucha. Esto tiene serias implicaciones para la construcción de sentido de escuchar y de la experiencia de escucha compartida en el aula: la escucha, además de ser una habilidad lingüística, es una habilidad social dentro de la cultura, y como tal ha de darse en las condiciones normativas propias de un contexto socioescolar. Siendo así, una marcada indisciplina de un estudiante o de todo un grupo clase revela que el sentido de escuchar, como concepto, no es conforme a las expectativas de la construcción social; es decir, que el concepto que dinamiza las prácticas no sociales de la indisciplina está lejos de corresponder a las aspiraciones de una cultura verdaderamente escolar, porque ¿a qué se va a la escuela y a qué se debe dedicar el tiempo y el esfuerzo en el aula de clase? El concepto hay que encarnarlo o no formará parte de la conciencia, y sin la conciencia de escucha todo sujeto escolar actuará a su libre albedrío, con las consecuencias que esto acarrea. Por ende, en el marco de la indisciplina no puede florecer un sentido elaborado de la escucha.

Triangulación de la pregunta 11

En lo concerniente a la pregunta 11, es evidente que la vida escolar está marcada por el conflicto propio de la vida de relación. La estadística cualitativa permite apreciar que la manera como los estudiantes establecen sus relaciones interpersonales es compleja. Por otra parte, los docentes, al decir que mantienen buenas relaciones con sus estudiantes, dejan abierta la pregunta por la calidad de esas relaciones, dado que permanentemente se está llamando la atención a los estudiantes, o se están citando a los padres de familia a la oficina de coordinación de convivencia. Amén de esto, la teoría sobre el tratamiento del conflicto interpersonal de Rosenberg (2013), mediante la comunicación no violenta, deja claridad en que la capacidad de escuchar es determinante en el establecimiento de las relaciones interpersonales. Como se puede

advertir, la presencia constante del conflicto interpersonal en la vida escolar observada, demanda por una educación de la habilidad fundante del lenguaje humano, y, a la vez, evidencia la carencia de una conciencia de escucha, más en los discentes que en los docentes, por las razones ya expuestas. Sin conciencia de escucha, no puede afirmarse que hayan construido un sentido elaborado de la experiencia de escucha.

Triangulación de la pregunta 12

Finalmente, desde la pregunta 12 formulada a los estudiantes, todas las subcategorías tienen que ver con la presencia del ruido en el aula, mientras que en las docentes se abre una particular complejidad, en la que se anuncia la presencia del silencio activo solo en una subcategoría; las demás tocan la alternancia de la presencia del ruido y el silencio o el solo ruido, en varias formas. Pero lo que esta estadística cualitativa muestra es que hay más presencia del ruido que del silencio en el aula. Y no es el murmurar propio que acompaña la actividad escolar áulica; son las estridencias de un griterío desapacible que incomoda tanto a docentes como a los propios estudiantes. Esta es una cruda realidad que la soporta cada quien a su manera. La cultura del ruido se ha naturalizado en el aula, y menoscaba la salud de todos. De modo que en estas condiciones tampoco puede aseverarse la existencia de un sentido elaborado de la experiencia de escucha, de una conciencia de escucha encarnada, capaz de direccionar los actos de escucha en el escenario áulico.

Hasta aquí, han llegado los dos primeros pasos de la interpretación; la explicación de los comportamientos y la contextualización de los mismos. Resta tratar la comprensión como producción de significación concreta, para lo cual se aplica el mismo procedimiento seguido en el análisis de la observación, relativo a las cuatro exigencias de la donación de sentido.

En lo que atañe a la circulación de lenguaje acerca de la escucha en el contexto escolar, los sujetos entrevistados –estudiantes y docentes– dejaron ver, según el análisis e interpretación de las categorías EE-C2 y ED-C2, que la tendencia es al escaso tratamiento de contenidos y al reducido índice de actividades concretas sobre la habilidad de escucha en el ámbito escolar. Esto sucede en cadenas: una inicia con la ausencia de una cultura de la escucha en la sociedad (colombiana, para el caso)¹²⁴, seguida del abandono de las exigencias de prácticas de escucha en

¹²⁴ En la descripción del contexto y los sujetos se trató este aspecto; en la nota al pie de página 104 se hizo ampliación. Además, en la entrevista a docentes se dejó ver esto explícitamente.

el seno familiar (realidad evidenciada por los índices de violencia intrafamiliar, entre otras); y estas dos se encuentran con que en el espacio escolar, los estudiantes no reciben educación para la escucha; la otra cadena comienza con que las instituciones formadoras de docentes no incluyen en sus currículos asignaturas o núcleos temáticos sobre esta habilidad del lenguaje, en la perspectiva de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que les permita contar con una competencia escuchadora didactizable; en consecuencia, en la práctica escolar, los docentes no la promueven porque adolecen del saber y del hacer de la escucha; y los estudiantes, al no recibir educación para la escucha en la institución escolar, no pueden llevar al espacio familiar ningún meme que inicie la transformación. Así, se cierra un círculo vicioso que no conduce a buen efecto. Todo esto anuncia la inexistencia de un lenguaje que hable de la escucha, para que circule en la interacción comunicativa de la vida cotidiana y de la vida académica.

Ahora, el hecho de que no se hable de la escucha –que no circule su lenguaje– crea las condiciones para que no se realicen prácticas de la misma, y hace que tampoco se promueva esta entre los miembros de una comunidad, con lo cual se gestan individuos y comunidades desescuchantes o desescuchadoras. Cabe aclarar que para la vida escolar, no es suficiente con el escuchar de la vida cotidiana, de nivel empírico, en el que se realizan otras prácticas de escucha (como la musical o la ecológica) dirigidas a la escucha de tipo lúdico, como resultado de la evolución de las tecnologías del sonido, el video y la televisión. En esto es necesario tener presente que una característica de tales tecnologías es la diversidad y la abundancia de lo que hay para el oído y para la vista, tanto que ha ocasionado la aparición de la denominada generación *zapping*¹²⁵, a la que le corresponde una *mentalidad zapping*. Esta metodología de pasar y pasar canales de televisión como práctica asidua deja secuelas en la actitud frente a los demás quehaceres de la vida diaria, entre estos las actividades escolares. Junto a esto, se halla el proceder multitarea consistente en la realización de diferentes actividades simultáneamente por parte de un sujeto; por ejemplo, escuchar música, ver televisión y hacer una tarea escolar. Estas metodologías que están entre los estudiantes en la cultura contemporánea tienen un impacto en el modo de sentir, pensar y actuar, que generalmente producen superficialidad y poca criticidad. Las consecuencias de esto se dejan sentir en la misma vida cotidiana.

De otro lado, la indagación bibliográfica complementaria adelantada por el investigador y

¹²⁵ El término *zapping* identifica la acción de un sujeto que cambia permanentemente los canales de televisión, de modo que no dedica tiempo y concentración a uno en particular.

dos grupos de maestros en formación de la carrera de Idiomas Modernos de la Uptc, durante el desarrollo de la asignatura Fonética y Fonología Española dejó como resultado que si bien algunas colecciones de textos escolares comienzan a incluir actividades de escucha, la generalidad es que es poco el interés de hacer de la escucha la habilidad fundante del lenguaje y la comunicación. Esto se soporta, también, con la escasísima programación para el tratamiento temático y la realización de actividades exclusivas de escucha. Esto lleva a que el objeto de otorgamiento de sentido no aparezca en el menú del aula. Ténganse en cuenta los testimonios de los estudiantes y las docentes en la pregunta 2, o Categoría 2 (EE-C2) y Categoría 2 (ED-C2).

Los dos requerimientos anteriores, conducen a que eso a lo que se le otorga significación no forme parte de la conciencia de; es decir, no se encarna como concepto que haga posible pensar, sentir y actuar a partir de lo puesto en la conciencia. Esto, como se ha venido afirmando, en razón de que del concepto que se tenga de algo o de alguien, dependen las prácticas sociales. Tal abandono en el que se tiene la habilidad de escucha, en el contexto escolar, familiar y público, imposibilita que los miembros de una comunidad específica o de una idiocultura (como la escolar) vivencien la introyección de memes del objeto de otorgamiento de sentido: la escucha; cosa que los llevaría a optar una actitud de escucha proactiva como postura ético-política y a comprender la escucha como un fenómeno lingüístico y cultural. Los testimonios no aportan esta evidencia. No se da la conciencia de escucha entre los sujetos áulicos, por eso la existencia del ambiente tenso que se experimenta en buena parte de las aulas.

En último lugar, de las tres exigencias anteriores, se desprende que una vez otorgado el sentido, este debe entrar a formar parte de las relaciones con el otro y con lo otro, esto es, que el significado-sentido de la escucha se ubique en la trama y la urdimbre de la vida social: la cultura, hecha intersubjetividad. Este formidable logro es un bien que usufructúan pocas sociedades: las sociedades escuchadoras. Las desescuchadoras tienen, en contraparte, la titánica tarea de iniciar a educar-se para la escucha, dadas las bondades que para la convivencia, la comunicación y el aprendizaje ofrece esta virtud personal y comunitaria.

En suma, como síntesis de la comprensión, puede decirse que el incumplimiento de estas cuatro exigencias para el otorgamiento de significado, deja claridad en que en el encuentro áulico no se da la construcción de sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha, entre los sujetos moradores del aula. Esto porque, como se ha dicho en el marco teórico, un sentido elaborado es una construcción cognoscitiva resultado de la transposición didáctica, es

decir, de las conversaciones pedagógicas en las que justamente la teoría y la práctica de la escucha se funden y acrisolan, haciendo posible el desarrollo de la actitud de escucha.

Llegado aquí el proceso de interpretación, el segundo momento de la Hermenéutica Reflexiva, la descripción densa o profunda ha sucedido. Se ha consignado una de las exégesis posibles que pueden hacerse acerca del fenómeno escuchador en el marco de la relación lenguaje y cultura escolar. La aproximación al modo de sentir, pensar y actuar de estudiantes y docentes frente a su experiencia de escucha, y el contexto áulico en el que las prácticas de escucha de estudiantes y docentes se realizaron, han sido explicitados; la dimensión simbólica de la acción social respecto de la escucha áulica ha sido abordada con la incompletud propia de un análisis lingüístico y cultural, porque, parafraseando a Geertz (2003), cuanto más profundo se realiza un análisis menos completo es. Esta es, al mismo tiempo, la manera de dejar hilos sueltos para nuevas conexiones investigativas.

Resta la tercera etapa, la actitud fenomenológica como método reflexivo, como actitud científica. Y dado que las tres etapas de la HR se imbrican, la primera y segunda han sido abrazadas por la tercera, la cual ha servido de amalgama entre lo propuesto por Ricoeur y Geertz. La actitud fenomenológica da cierre a este análisis e interpretación, porque durante todo el proceso estuvo presente. De manera que no se trata ahora de hacer una amplia referencia a esta actitud investigativa, de la que ya se ha dicho en qué consiste, sino porque todo ha sido acogido por ella.

En definitiva, los pasos de la HR de Ríos (2013) han sido desarrollados para dar cuenta de un aspecto del fenómeno escuchador en la cultura escolar: el sentido que los sujetos educativos le otorgan a su experiencia de escucha.

4.3 Triangulación (Nivel 2)

4.3.1 Triangulación de los resultados obtenidos mediante las técnicas empleadas. En razón de que en lo extenso de las páginas precedentes se ha intentado llevar a cabo un análisis e interpretación exhaustivos en el tratamiento de los resultados obtenidos mediante las técnicas de observación y de entrevista, se procede enseguida a una comparación compendiosa de los resultados de cada una, con el propósito de triangularlas en términos de sus similitudes y diferencias. Esto busca dejar el fundamento analítico para consolidar la respuesta a la pregunta de investigación y para afianzar la tesis propuesta, aspectos que se tratarán minuciosamente en la discusión.

De entrada, se precisa señalar que el análisis e interpretación de lo observado constituyó un trabajo riguroso comparativamente más complejo que el aplicado en la entrevista. Ello, debido al carácter de implicitud (significado de las acciones como textos) que se tuvo que manejar el investigador, frente a la explicitud propia de una entrevista como conversación con propósito.

Pues bien, los resultados de la observación dejaron como conclusión que, en consonancia con el análisis e interpretación de los indicadores de la categoría C1-GCE, los estudiantes y grupos clase escuchadores se dan en las aulas y en las instituciones educativas, pero no como la generalidad, sino como la excepción. Esto da cuenta de la existencia de un malestar en la cultura escolar, pero que a pesar de este, se enarbola la bandera del optimismo en algunos ambientes de aula, en donde es posible que la conversación pedagógica fluya entre los protagonistas del acto pedagógico. En donde esto acaece, se generan unas ventajas para los sujetos y para el proceso educativo, cuya trascendencia rebasa las fronteras de la escuela. Pero, por otra parte, en las mismas IE pululan las hordas de desescuchadores cuyas acciones y actitudes dan al traste con los encuentros de aula, que podrían ser la piedra angular de la construcción de comunidad. El desescuchador es un sujeto de condiciones orgánicas y neuronales adecuadas, no es alguien que requiera de una educación especial; sin embargo, su actitud desescuchante neutraliza su potencial y afecta no solo su propio proyecto de vida escolar, sino que, lastimosamente, al ser naturalmente social, también deteriora el de los próximos. El fenómeno desescucha ha hecho metástasis social y cultural a través de sus propios memes hasta consolidar una cultura del ruido y del silencio inactivo en el aula de clase.

Puntualmente, la aplicación de la metodología de la hermenéutica reflexiva de base fenomenológica, permitió ahondar en las acciones y actitudes de estudiantes y docentes para develar el sentido que estos le asignan, sincrónicamente, a su experiencia de escucha áulica. Este mirar consciente del observador permitió inferir que a la luz de las exigencias para el otorgamiento de sentido a algo, los sujetos observados, en su mayoría, no dejaron ver en sus acciones y actitudes una *conciencia de*, unos conceptos fundantes, respecto de la habilidad de escucha; por consiguiente, cuentan con sentidos incipientes que son los que dinamizan el sentir, pensar y actuar de su actitud de escucha, porque de contar con sentidos elaborados y puestos en

la conciencia, la forma de pensar, sentir y actuar desde la escucha sería diferente¹²⁶. La observación fenomenológica permitió distinguir, también, una diferencia entre el compromiso de escucha de estudiantes y de docentes, siendo los segundos más inclinados a desplegar su competencia escuchadora por razones del compromiso social y pedagógico con los primeros. Pero, en todo caso, los sentidos que activan la actitud de escucha que se observó en los sujetos educativos, no corresponden a elaboraciones conceptuales refinadas que pudieran haber sido resultado del trabajo intelectual y práctico-intencional.

Por su parte, los resultados del análisis e interpretación de la información recogida mediante la técnica de entrevista, permiten aseverar que también los sentidos que le otorgan estudiantes y docentes a la escucha y a la experiencia de escucha que comparten en el ambiente de aula, no son sentidos elaborados que correspondan a un tratamiento conceptual riguroso de lo que es un conocimiento académicamente válido y socialmente pertinente. Los testimonios en cada una de las preguntas, dejan ver, explícita o implícitamente, esta tendencia.

Las nociones que han emergido están alejadas de lo que significa la escucha en los campos disciplinares que han contribuido en la construcción de la proto-inter-teoría y lo que se propone en esta: como postura ético-política de los interlocutores de una conversación, y como fenómeno lingüístico y cultural; disposición que se orienta hacia su propio desarrollo humano y social.

De un modo más global, la respuesta a la pregunta por el sentido de la escucha y de la experiencia de escucha que vivencian estudiantes y docentes en las conversaciones del encuentro pedagógico de aula, es que no hay sentidos elaborados, porque para que suceda el acaecimiento de un sentido elaborado es menester el cumplimiento de las cuatro exigencias propuestas por el investigador, además de comprometerse con la apropiación de, por lo menos, lo que pueda ser una trasposición didáctica de lo expuesto en el marco teórico y metodológico de esta investigación.

Entonces, siendo que, desde la hermenéutica, toda manifestación humana ha de ser comprendida dentro del contexto histórico del espacio-tiempo en el que esta se realiza, los

¹²⁶ Al afirmar esto, el investigador parte de que el pretexto que tiene el maestro para enseñar e investigar es su propia ignorancia. Por tanto, en la vida docente y en el proceso de indagación, el investigador fue haciendo conciencia de sus falencias como escuchador y de su ignorancia sobre el objeto que se fue haciendo cada vez más complejo e inabarcable. Frente a esto, adhiere la idea de que el conocimiento transforma al sujeto tanto en sus concepciones como en sus prácticas, si aquel forma parte de su conciencia, y de la búsqueda de ser sujeto, como lo sugiere Zemelman (2010, párr., 1): “Sujeto histórico como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad”.

sentidos que han emergido sobre el escuchar y la experiencia de escucha, se circunscriben en tal marco de la época actual, y de la cultura escolar contemporánea, determinadas, como se ha dicho antes, por la revolución científico-tecnológica. A la cultura escolar, además, la define la presencia anacrónica de aspectos de la escuela tradicional (la estructura escolar, sus jerarquías, las relaciones de poder, los métodos, entre otros), propia de la era industrial, lo cual ocasiona un desajuste entre las necesidades de aprendizaje y la oferta académica. Siguiendo a Gadamer (1999 y 2000), el conocimiento de algo siempre se lleva a cabo dentro de un contexto, y dicho contexto brinda los componentes para aprehender el sentido. Así pues, la comprensión de la experiencia de escucha fue posible desde la realidad de los sujetos educativos y su marco de conocimientos que constituyó el acumulado experiencial, desde el cual actuaron, hablaron y comprendieron.

De esta manera, la síntesis de la observación y de la entrevista permite afirmar, categóricamente, que la escuela observada y entrevistada en esta investigación, no cuenta con sentidos elaborados de la habilidad de escucha ni de su propia experiencia de escucha que vivencian en el encuentro pedagógico de aula, y que los sentidos que circulan de la escucha corresponden al nivel de la actitud natural, de la vida cotidiana, de la vida práctica; por lo tanto, tales sentidos elaborados se encuentran en ciernes.

Lo que apoya esta contundente aseveración está expuesto en todo el capítulo cuatro, y se complementa con los diferentes apartados de los marcos teórico y metodológico.

Entonces, la pregunta de investigación ha encontrado su respuesta y la tesis planteada se ha sostenido. Los sentidos de escucha y de la experiencia de escucha, compartida entre estudiantes y docentes en el contexto del aula, se orientan hacia nociones de lo que implica escuchar, propias de la actitud natural; no corresponden a lo que es en sí misma la escucha, al nivel de lo crítico reflexivo, propio de la actitud fenomenológica. Así que es momento de profundizar en las respuestas y dejar, de momento, los hechos observados y escuchados.

4.3.2 Triangulación de los resultados de la observación y de la entrevista con la literatura especializada sobre el fenómeno de la escucha áulica. La finalidad de esta contrastación es apoyar la respuesta a la pregunta de investigación, ya encontrada en la interpretación de los resultados, sobre la base de lo que la literatura especializada afirma sobre la dinámica actual del fenómeno escuchador en el aula de clase. Para esto, se hace acopio de unas de las fuentes tratadas en la formulación del problema, en el estado de la cuestión y en el marco teórico.

Entonces, como ya se sabe, los resultados de la observación dieron a saber con la debida evidencia confirmadora (dada por los hechos observados, transformados como textos testimoniales) y la evidencia sustentadora (dada por las fuentes teóricas de apoyo) que existe un malestar en la cultura escolar y en la microcultura del aula de clase, respecto del modo como se lleva a cabo el encuentro pedagógico de aula, específicamente en lo que atañe a la metodología que se gesta para realizar las conversaciones en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior, sin desconocer la existencia de estudiantes y docentes como de grupos clase con la propensión hacia la escucha proactiva, la cual, aunque no se da en las condiciones ideales, si hace posible el encuentro áulico en condiciones básicas de dignidad y respeto. Pero, en la generalidad de los hechos observados, se da un quiebre significativo de las reglas sociales que hacen realizable efectivamente el lenguajear en el aula de clase. La convocatoria que les extiende la educación –entendida como derecho fundamental de la sociedad– a estudiantes y docentes para llevar a cabo la tarea de co-construir(se) como sujetos sociales capaces de participación, no encuentra la acogida que merece la inversión económica del Estado, de una parte, y el esfuerzo de una cadena de energía desde la familia hasta el último eslabón de la institución escolar para que suceda eso llamado el encuentro de aula; y más, en los tiempos sociales que corren hoy, caracterizados por el distanciamiento de la familia de sus compromisos formadores, que han sido trasladados significativamente a la escuela, a la que le está correspondiendo llevar a cabo el proceso de desnaturalización del animal humano para transformarlo en sujeto cultural o ser humano. En esencia, los resultados de la observación dan cuenta de la desescucha como indicador de un síndrome de deshumanización, gestado, entre otras falencias de la vida escolar actual, en la ausencia de una educación para la escucha, que, a su vez, proviene de la ausencia del meme escuchador en la trama y la urdimbre de la vida cotidiana y de la vida académica formadora de docentes. Razón por la cual no hay sentidos elaborados de la escucha en los sujetos educativos.

Por su lado, el análisis e interpretación de los resultados de la entrevista, también dejaron conclusiones similares, pero esta vez, la explicitud de los testimonios aportó la fuerza de la razón para confirmar el malestar en la microcultura del aula, respecto de la insistencia del fenómeno desescuchador. La riqueza de información de las entrevistas va más allá de la información condensada y presentada en las tablas correspondientes, ya que en los textos de cada una hay información complementaria que apoya la veracidad de los hallazgos.

Ahora, junto a estas dos confirmaciones, hay una evidencia sustentadora, es decir, un conjunto de expresiones críticas de autores investigadores que han estudiado la escucha –y el silencio– y que resaltan el descuido en el que se ha mantenido, no solo en la vida escolar, sino en la vida social y en la cultura, en general¹²⁷. Sus asertos fundamentan el hallazgo de que existe un conocimiento científico y cultural sobre la escucha que no se ha puesto a circular en la escuela, porque tampoco se dinamiza en la formación de maestros en las instituciones de educación superior. Esta ausencia, que es silencio en el currículo, está ocasionando el ruido que habita el aula escolar contemporánea; y como silencio, su significado es inconmensurable y las consecuencias negativas son concretas en la vida de los moradores del aula, con impacto en vida comunitaria.

En definitiva, esta triangulación deja claridad en que hay coherencia entre los hechos y los aportes de los estudiosos de la escucha y el silencio, expuestos en la tesis.

Finalmente, al cierre de este importante apartado de la tesis, se cuenta con el utillaje necesario, sistemáticamente tratado para hacer tratamiento específico de la respuesta a la pregunta principal y las subpreguntas de investigación y dar cuenta del logro de los objetivos trazados. Este cometido se lleva a cabo en el capítulo siguiente.

¹²⁷ Para evitar la redundancia de la información en este lugar, solo se sacan a colación algunos de los autores, que ya han sido citados y tratados en lo extenso de la tesis. Así, téngase en cuenta lo aportado por Barthes (1986.), Cassany (2011, 2012), Conquet (1973), Cook (1970), Corradi (2006), Dinouart, A. (1999), Echeverría (2007a, 2007b), Fiumara (2006), Madaule (1994, 2006), Marco (2009), Motta (2016, 2017), Nancy (2007), Novara (2003), Pérez (2012), Nichols (1998), Ortiz (2007), Petitcollin (2012), Picard (1971), Plutarco (1985), Rice (2011), Schaeffer (1988), Tomatis (2010), Torralba (2001, 2007). Todos ellos han hablado, desde sus campos de estudio, de las bondades pero también de los retos que le quedan a la investigación para hacer de la escucha un objeto realmente estudiado y útil en la cultura.

5. Encuentro formal con las respuestas

... las ideas sobre nuestros datos los sobrepasan. Debemos aplicarles el abanico total de los recursos intelectuales, derivados de las perspectivas teóricas y las tradiciones sustantivas, la literatura investigativa y otras fuentes.

Coffey y Atkinson (2003)

Como la Hermenéutica Reflexiva, en su condición de tradición investigativa (método) y técnica de análisis, exigió en la segunda etapa –o aportación geertziana– la descripción densa, la cual, a su vez, demandó en su tercer paso la comprensión como producción de significación concreta, fue preciso seguir todo el proceso de presentación, análisis e interpretación de los resultados, hasta llegar a la respuesta de la pregunta de investigación. Por tanto, ya se ha hecho parte de la discusión. Por eso, en el presente capítulo se discuten los resultados, a la luz de los hallazgos ya presentados en el anterior acápite y desde los siguientes aspectos¹²⁸, no incluidos en el mismo: primero, ampliación del tratamiento de la respuesta de investigación acorde con los hallazgos sintetizados en los resultados; segundo, establecimiento de la conexidad entre los componentes del marco teórico y la respuesta hallada a la pregunta de investigación; tercero, contrastación entre los resultados de la investigación y los de otros tratamientos investigativos del fenómeno, presentados en el estado de la cuestión; cuarto, aseguramiento de las respuestas a las subpreguntas de investigación y el logro de sus objetivos correspondientes.

Es preciso tener en cuenta que en la interpretación de los resultados, tanto de la observación como de la entrevista ya se ha realizado un avance de la discusión. Esta licencia en la estructura de los capítulos 4 y 5 está respaldada por el principio metodológico que se anunció en el capítulo 3: en investigación –sobre todo cualitativa– se está tras la búsqueda de método; sobre todo en una indagación que ha requerido construir su propia proto-inter-teoría para iluminar la búsqueda y aventurarse en la aplicación de una tradición investigativa nueva. Esto ha conducido a contravenir el canon metodológico acostumbrado porque la investigación cualitativa le pide al investigador no tener temor para ensayar o proponer alternativas teóricas y metodológicas; obviamente, sin desbordar las lógicas de la racionalidad científica.

¹²⁸ La superestructura textual de este capítulo ha sido diseñada a partir de las orientaciones metodológicas de diferentes fuentes bibliográficas que buscan definir los asuntos por tratar en la discusión de un informe de investigación cualitativa.

5.1 Tratamiento de la respuesta a la pregunta de investigación acorde con los hallazgos sintetizados en los resultados

La pregunta por el sentido que le atribuyen estudiantes y docentes de Educación Básica y Media, de instituciones educativas públicas de Tunja, a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro pedagógico de aula, ha logrado, en la presente investigación, una respuesta central y otras complementarias, en concordancia con las subpreguntas formuladas y sus respectivos objetivos específicos. En este subapartado, se trata la respuesta central y su correspondiente objetivo general.

El hallazgo de la respuesta se da en relación lógica con el análisis y la interpretación de la información recolectada mediante la aplicación de las técnicas de observación fenomenológica (Osorio, 2015; Luhmann, 1996) y de entrevista semiestructurada del mundo de la vida (Kvale, 2011). Esto, dentro del modo investigativo que sigue la tradición investigativa denominada Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social, de Ríos (2013), la cual se estructura en tres etapas interconectadas que constituyen un procedimiento analítico conformado por las aportaciones de Ricoeur (la acción como texto y el habla como texto), de Geertz (la descripción densa) y de Schütz (la actitud fenomenológica como método).

De modo específico, al gran hallazgo se arribó una vez agotado el riguroso proceso de la tradición investigativa empleada, tanto con la observación como con la entrevista, y en el curso progresivo de las reflexiones y los hallazgos particulares, así: se revisaron la síntesis de interpretación de la observación según las tablas correspondientes a GCE y GCD; la síntesis de toda la observación; la aportación a la interpretación de las categorías EE-C3 y EE-C4; la aportación a la interpretación de las categorías ED-C3 y ED-C4; la síntesis de la triangulación de resultados de la entrevista a estudiantes y a docentes; y, la síntesis de la triangulación de la observación y la entrevista. De todo lo anterior, surge la compleja respuesta a la gran pregunta, puesto que está conformada, al mismo tiempo, por varias respuestas secuenciadas.

El primer hallazgo surge de la interpretación de la observación, según la tabla de indicadores de la categoría C1-GCE: para el caso de los GC escuchadores, la actividad de escucha y la experiencia de escucha tienen el sentido de acogimiento y aprobación para llevar adelante la tarea áulica, pero no entra en el cono de luz, en la reflexión crítica, en la *conciencia de*, que sustente la acción deliberada, en la ruta de una significación puesta en la trama y la urdimbre de la idiocultura áulica. El estudiante escuchador corresponde hoy a una *rara avis* que

habita en un ambiente sociocultural que no lo reconoce; una condición similar corresponde al GCE. En tal caso, el concepto que puedan tener los escuchadores de su experiencia de escucha, se halla contaminado por las condiciones que determinan la cultura del ruido: desean disfrutar de los beneficios sociales de la actitud de escucha, pero no pueden usufructuarlo, ni poner a circular su lenguaje. Por esto, pueden ser absorbidos por el torbellino del palabrerío. Así, no hay concepto interiorizado (significado-sentido) capaz de dirigir las acciones y las actitudes de los habitantes del aula. La razón de esto es que las condiciones para la donación de sentido, se deben dar, como ellas mismas lo indican, en el marco del reconocimiento recíproco del otro. Es la razón por la que la actitud de escucha es ante todo una postura ético-política.

El segundo hallazgo proviene de la interpretación de la observación, acorde con la tabla de indicadores de la categoría C1-GCD: se hace patente la tendencia hacia el establecimiento de una cultura del ruido y la desescucha en el aula, como resultado de las condiciones idiosincrásicas del GC. A pesar de la exigencia de unos pocos que desean un encuentro participativo, en condiciones de dignidad y respeto, la fuerza de la desobligación impone las reglas de su juego. La acción simbólica que despliega la complejidad de la desescucha, convierte el encuentro áulico en la escenificación de una tragicomedia escolar (las acciones que se permiten llevar a cabo en el aula en los actuales tiempos, van desde lo cómico hasta lo realmente dramático; salvo que no es teatralidad, es realidad). Acá, la desescucha establece encuentro con el poco gusto por el estudio, la ausencia del tratamiento de temas y actividades pertinentes, la reflexión sobre la escucha de sí mismo y de los demás, el bajo interés por la participación que se ofrece en las clases, el andar despistados permanentemente, el poco compromiso con lo académico, la marcada indisciplina personal y grupal, el establecimiento de unas relaciones interpersonales frágiles, y el miedo al silencio y la pasión por el ruido. ¡No es la escuela para jalonar procesos sociales, educativos y culturales! Este hallazgo relacionado con la desescucha, como ya se ha dicho, tiene implicaciones económicas, sociales y culturales. En este sentido, la desescucha no es algo ocasional, sino algo que busca perpetuarse en la idiocultura del GCD. En suma, el cumplimiento de las condiciones para la donación de sentido, no toma el cauce apropiado. Por tanto, la probabilidad de que se den sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha es casi nula.

El tercer hallazgo proviene de la síntesis general de la observación (combina los dos anteriores): el fenómeno de la escucha y el de la desescucha hacen presencia en el aula de clase

de manera concomitante; fluctúan según el ambiente creado por las condiciones individuales y grupales. En ocasiones la tendencia es a la actitud de escucha grupal, pero la generalidad es la tendencia a la desescucha grupal.

El cuarto se da en la aportación a la interpretación de la categoría EE-C3 y sus dos subcategorías, EE-C3-Sc1 y EE-C3-Sc2. En la primera subcategoría, el hallazgo consiste en el conjunto de sentidos que los estudiantes entrevistados le otorgan a escuchar (en los otros) y son justamente los siguientes: estar concentrado, estar pendiente, estar atento, no molestar, prestar atención, participar grupalmente, mirar atentamente al profesor o a la profesora o a quien esté hablando, responder preguntas de los profesores, hacer preguntas, estar activo en el trabajo de aula, no dormirse, mirar claro el tema, no distraerse. En la segunda subcategoría, el hallazgo tiene que ver con que los entrevistados consideran que, en general, los compañeros de grupo no saben escuchar.

El quinto hallazgo se da en la aportación a la interpretación de la categoría EE-C4, constituida por cinco subcategorías, indicador de la diversidad de sentidos que se aplican a la escucha de sí mismos: si hay entendimiento, si se está pendiente y se sigue el ritmo de la clase, si se tienen los oídos en el salón, aunque aparentemente no se esté escuchando, si se pone atención al profesor, si hay actitud de seriedad.

El sexto hallazgo proviene de la aportación a la interpretación de la categoría ED-C3, y se relaciona con los sentidos de las docentes entrevistadas tienen de la escucha de sus estudiantes. Para su caso, son estos: porque se da la participación activa, si la docente formula preguntas o inquietudes y los estudiantes responden adecuadamente, no todos los que están en el salón se comprometen con la escucha áulica, y hay más escucha cuando la docente trata asuntos diferentes del área.

El séptimo hallazgo brota de la aportación de la categoría ED-C4, considerado muy pertinente para la respuesta a la pregunta principal. Las respuestas de las docentes tuvieron estos comportamientos: confusiones en la comprensión de la pregunta, asunto que no acaeció con los estudiantes; se reconoce la propia debilidad para escuchar; y, se resalta la asertividad frente a las preguntas o inquietudes de los estudiantes.

El octavo hallazgo, emerge de la síntesis de la triangulación de resultados de la entrevista a estudiantes y a docentes. En este ejercicio de reflexión, el hallazgo se dirige ya a que, en ausencia del cumplimiento de las cuatro condiciones para la donación de sentido a algo (la

escucha y la experiencia de escucha), no se da la existencia de sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha, más en estudiantes que en docentes, porque estos se ven impelidos por su condición formadora y educadora, y aquellos pueden darse la licencia de la desescucha, amparados en los actuales informalismos de la cultura escolar.

El noveno hallazgo, que sale de la síntesis de la triangulación de la observación y la entrevista, se posa sobre la respuesta misma a la pregunta principal de esta investigación. Esta respuesta se sintetiza en *forma compleja, holística y relacional*¹²⁹ de la siguiente manera:

Al ser la escucha la habilidad fundante del lenguaje –en condiciones orgánicas y neurológicas apropiadas–, que determina las demás habilidades lingüísticas básicas (hablar, leer, escribir), su formación y educación debe constituir un proyecto de intervención capaz de motivar en los sujetos educativos –estudiantes y docentes– nuevas distinciones a través de la *puesta en la conciencia* de los sentidos-significados elaborados, académicamente válidos y socialmente pertinentes para devenir actitud de escucha, es decir, postura ético-política frente al lenguajear del otro. Así, la escucha y la actitud de escucha constituyen un modo de ser en cada sujeto histórico. Pero, de acuerdo con el diagnóstico *in situ* y la literatura especializada sobre las condiciones actuales de la escucha áulica en los contextos local, nacional e internacional, en la relación del lenguaje (el escuchar como habilidad lingüística básica) y la cultura (actitud de escucha como postura ético-política) se presenta, específicamente, en la cultura escolar y su idiocultura áulica, un malestar en dicho entorno social, evidenciado en la ruptura de la conversación pedagógica (acción con propósito educativo) por efecto de la aparición y expansión del fenómeno de la desescucha, propio de la cultura del ruido.

En este marco situacional, la pregunta por el sentido que le otorgan estudiantes y docentes a la escucha y a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro áulico, ha encontrado respuesta desde la interpretación hermenéutico reflexiva de los resultados de la observación (fenomenológica) y de la entrevista semiestructurada del mundo de la vida (de corte fenomenológico), que se aplicaron en esta investigación. Tales sentidos, manifestados en los testimonios (acción como texto y habla como texto) de estudiantes y docentes corresponden al nivel de la actitud natural, propia del modo práctico instrumental de habitar la vida cotidiana,

¹²⁹ El razonamiento hecho para la construcción de la respuesta se da teniendo en cuenta que los conceptos generales y los específicos y todo el conjunto conceptual se aprecien como perspectivas de una misma realidad y que no pueden separarse.

puesto que no se expresaron en términos conceptuales propios de los campos disciplinares como el lingüístico, el semiótico o el pedagógico, y no evidenciaron ser el resultado de la apropiación o construcción cognoscitiva o por efecto de una transposición didáctica. Por esto, no conciernen a la actitud crítico-reflexiva que pide el cumplimiento de las cuatro exigencias para la donación de sentido elaborado. Al ser así, los sentidos expresados no entran en el cono de luz, es decir, no forman parte de la *conciencia de*. En consecuencia, se puede afirmar, categóricamente, que al ser el significado de la escucha una elaboración epistémica compleja y profunda como se expone en todo el marco teórico, la escuela no ha construido sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha, que fundamenten un cambio de naturaleza cultural. Con sentidos elaborados en ciernes, es poco probable que los sujetos educativos opten una actitud de escucha proactiva que les permita afirmarse y transformar la realidad del aula, mejorándola. Esto en razón de que se precisa de una necesidad de conciencia como modo de construir conocimiento y de hacerse sujeto histórico constructor y transformador de sus opciones de vida y de sociedad.

Como consecuencia de todo el análisis e interpretación de lo observado y entrevistado, y lo expresado en esta discusión, es razonable afirmar que la respuesta se ajusta dentro del conocimiento existente como un intento serio de novedad, ya que en el concierto local, regional, nacional, incluso internacional, se demanda por investigación en este campo propiamente inexplorado de la habilidad fundante del lenguaje: la escucha. Particularmente, lo es todavía más en los ámbitos lingüístico y pedagógico, en los que era necesario iniciar por la pregunta sobre el sentido que los sujetos educativos le asignan a su experiencia de escucha, para acicatear el deseo de investigar el fenómeno escuchador desde otras perspectivas, para lograr el conocimiento multidimensional al que aspira la complejidad moriniana. Así que, con la confianza en el esfuerzo sistémico realizado y con el apoyo del marco teórico interdisciplinar y del marco metodológico hermenéutico reflexivo, esta investigación da cierre provisional a la pregunta principal hasta esta línea, a la espera de los demás aspectos de la discusión que permitan una mirada más holística de la misma.

En resolución, hasta aquí, aunando el análisis e interpretación de los resultados y lo que va de la discusión, al dar término al tratamiento de la respuesta principal, por inferencia se han logrado otras cosas: se ha explicado por qué la respuesta es consecuencia de los resultados; por qué es razonable y la manera como se ajusta dentro del conocimiento existente sobre el tema; se han discutido todos los resultados relevantes; y se ha explicado la significación de cada

resultado relevante¹³⁰.

Resta dar cuenta de las aplicaciones e implicaciones de la respuesta y de la investigación, en general.

Esta averiguación y su respuesta tienen claras aplicaciones en varios campos. Primero, en la Política Educativa, específicamente, en lo que atañe a la formación docente, en razón de que tanto el abordaje de los fundamentos epistémicos, como el desarrollo de la práctica de escucha que lleve a la competencia de escucha, es una deuda de los currículos. Segundo, en la Pedagogía y la Didáctica general, ya que en ausencia de una educación para la escucha, los docentes no podrán promover el tratamiento de temas/actividades de escucha de nivel complejo, sino solo empírico con sus estudiantes, o sencillamente, como lo muestran las entrevistas, no se adelantará. Así, la educación para la escucha en los docentes (apropiación de una didáctica) tendrá impacto en la educación de niños y jóvenes en la escuela, particularmente sus bondades se dirigen al rendimiento académico y al comportamiento social áulico. Tercero, en la intervención pedagógica, ya que esta investigación ha hecho acopio significativo de las referencias en las que se trata la teoría de la escucha y se proponen estrategias de trabajo en el aula; lo que existe es poco, pero ya es suficiente para iniciar propuestas de aplicación. Cuarto, en el campo de la Lingüística, al haber develado que los sentidos de escuchar y de la experiencia de escucha corresponden al nivel de la actitud natural, no crítico reflexiva, convoca la actitud investigativa de los lingüistas para que adelanten nuevas búsquedas, en pro de la consolidación de nuevas teorías que ayuden a ampliar el conocimiento de la habilidad fundante del lenguaje. Además, el estudio de la escucha es una deuda de la lingüística. Así, la consolidación de una teoría lingüística de la escucha y el diseño de un método propiamente lingüístico que den cuenta de la complejidad del fenómeno escuchador y de los vacíos por llenar, es una tarea por hacerse; también, trabajos interdisciplinarios como el encuentro entre la lingüística y la neurociencia de la audición y la escucha podrán aportar teoría que conduzca a la conciencia del cultivo de la escucha y de la formación de idioculturas escuchadoras. Quinto, en el campo de la Cultura, en virtud de que esta investigación ha argumentado que se escucha con lo que la cultura ha

¹³⁰ El hecho de ser ahora conscientes de los sentidos que circulan de la escucha y de la experiencia de escucha en la vida cotidiana de la escuela y del aula, se extiende como imperativo del orden social y político el hecho de aprovechar el esfuerzo invertido en la investigación. Esto exigió años de consulta exhaustiva por el investigador, agotando las fuentes bibliográficas, hemerográficas y webgráficas locales, nacionales e internacionales, y en distintas lenguas; además, demandó el vigor intelectual para la interpretación de sus resultados. Es hora, pues, de sacarle provecho social al presente ejercicio investigativo, en términos de sus aplicaciones e implicaciones.

heredado meméticamente a sus asociados; es decir, al afirmar que las habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer, escribir) son productos culturales, no donaciones de la naturaleza, es preciso investigar cómo la cultura actual –científico-tecnológica como lenguaje actual del poder– hace posible unas formas de escucha (que implican actitudes) en la sociedad y en la escuela, en detrimento de otras. Por ejemplo, se valora hoy la escucha lúdica que abarca diferentes campos como el musical, el audiovisual, la escucha ambiental ecológica (que, incluso, se ha registrado en formato musical); en cambio, la escucha humana cotidiana y la académica no se acogen con el mismo entusiasmo, por lo que el conflicto interpersonal no se ha hecho esperar en esta época de crisis (de la escucha). Sexto, en el campo de la ética de la comunicación, puesto que la escucha, se ha dicho en el trabajo, activa la relación con el otro; entonces, el hecho de que la actitud de escucha sea una postura (manera de ser) ético-política, anima la investigación y la intervención en el aula desde el campo de la Ética.

5.2. Establecimiento de la conexidad entre los resultados y los componentes del marco teórico

Dada la inexistencia de una teoría específica sobre el fenómeno de la escucha en el contexto áulico, fue necesario construir una proto-inter-teoría que diera cuenta de su complejidad. Este cuerpo argumental se halla no solo en el marco teórico en sí, sino, también, en el estado de la cuestión, lugar en el que ya se fue bosquejando. Constituye un esfuerzo intelectual necesario para consolidar seis grandes aspectos que permiten comprender la respuesta a la pregunta principal y las subpreguntas juntos con el alcance de los objetivos correspondientes.

El primero, bosquejar una ontología de la escucha y de la actitud de escucha que las caracterizara con el fin de contrastar, posteriormente, con la recolección de la información y su respectivo análisis y dar cuenta de si los sentidos expresados por estudiantes y docentes correspondían a los niveles elaborado o no elaborado. Este propósito se satisfizo cabalmente.

El segundo, dentro de tal ontología, comprender la escucha como la habilidad fundante del lenguaje en el ser humano, lo cual tiene implicaciones en la enseñanza de diversas temáticas lingüísticas y pedagógicas en la educación primaria, secundaria y terciaria.

Tercero, proyectar una definición de la escucha como un fenómeno lingüístico y cultural, de manera que la investigación se ubicara en la relación lenguaje y cultura.

Cuarto, también dentro de la ontología referida, determinar la actitud de escucha como

una postura ético-política de los sujetos de la comunicación pedagógica.

Quinto, plantear las condiciones para determinar si un sentido puede ser considerado elaborado o no elaborado.

Y sexto, la proto-inter-teoría, a la vez, sienta las bases de una lingüística de la escucha, que le permita a esta disciplina conocerla más en profundidad y, en asocio con la pedagogía, didactizarla para beneficio del desarrollo de esta habilidad en los estudiantes y los docentes en ejercicio y en formación.

Para lograr lo anterior, la proto-inter-teoría se constituye en un entramado con pretensión de coherencia interna que sirve de faro iluminador de la senda que lleva a la respuesta de la pregunta indagadora. Así lo sugieren sus tres grandes temas: *lenguaje, comunicación y escucha; actitud de escucha, silencio y pedagogía del lenguaje; y la construcción del sentido, en el horizonte de la reflexión sobre la experiencia de escucha áulica*. Los dos primeros están conformados por subapartados que se traslapan, pero conservando una autonomía discursiva y argumentativa. Todo en los dos subacápites está enlazado por la cinta indagadora del sentido-significado de la escucha y la experiencia de escucha, que se aborda en el tercero.

La proto-inter-teoría, en primera instancia, recoge el viaje lector hecho por varios campos disciplinares: la anatomofisioneurología, la filosofía, la música, la psicología y el psicoanálisis, y la lingüística y la pedagogía, de los cuales se tomaron los aspectos pertinentes para consolidar una teorización sobre la escucha y la actitud de escucha; en segunda instancia, propone los tres grandes temas, compuestos por subapartados que complementan y ayudan a la consolidación de los seis grandes aspectos.

Finalmente, al cierre de este subacápite de la discusión, no hay otra cosa por refutar que la concepción del fenómeno de la escucha en algunos autores que la reducen a lo que ella implica: comprender, entender, interpretar..., alejándose de la rica polifonía que le otorga la amplitud de su comprensión. De esta manera, el marco teórico deja claridad en que el concepto de escucha es más complejo de lo que se ha dicho hasta el momento. Porque la escucha implica comprender, pero no es la comprensión; implica estar atento, pero no es la atención; implica interpretar, pero no es la interpretación. Ahora, de lo que cabe poca duda es que no hay escucha sin la condición de ser ante todo una postura ético-política, ya que, desde el punto de vista de la comunicación humana, ella hace que un sujeto entre en la escena de otro, y cuando alguien entra en la escena del otro, surgen la ética y la política. Por lo tanto, la escucha llega a su máxima

expresión cuando en el sujeto de lenguaje, deviene actitud como postura ético-política. Esto implica que una educación de la escucha debe llevar a los sujetos educativos al desarrollo de la actitud que les permita realizar la práctica de la escucha desde el sustrato de la *conciencia de*, porque es desde ahí que se da la interiorización del meme escuchador en una idiocultura.

Además, debido al carácter complejo e interdisciplinario que se requiere para su comprensión, la escucha, exige habitar varios mundos, entre ellos: la ética, la política, la lingüística, la semiótica, la filosofía, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la música, la anatomía del oído, la fisiología del oído y la neurobiología de la audición. Por esto, la escucha es un objeto de estudio de orden complejo, razón por la que esta investigación debió incursionar en el diseño y elaboración de una proto-inter-teoría de la escucha. Esta es la episteme de la escucha, como objeto de investigación del presente trabajo.

5.3. Contrastación entre los resultados de la investigación y los de otros tratamientos investigativos del fenómeno, presentados en el estado de la cuestión

La reflexión acerca de la escucha ha formado parte de las preocupaciones humanas, en el decurso del desarrollo de la cultura occidental. Lo que llama la atención en estos tiempos es que se haya abandonado ese arte pasado de escuchar, hasta fundar una civilización sobre los frágiles y nocivos cimientos del ruido. Casi todo entorno humano y el cuerpo mismo se han saturado de sonidos, a tal grado que su ausencia ha devenido miedo al silencio. Este es un indicador básico de un malestar en la cultura, del que no se escapa la vida personal y social presente. Los lugares de encuentro de las personas (la ciudad, el hogar, la escuela, el aula de clase), constituyen ecoambientes en los que es poco probable que se realice una conversación en condiciones de escucha. Parece que se marcha hacia un vacío, sin que se tenga clara conciencia de los efectos. La desescucha como categoría que identifica un fenómeno cultural, y el desescuchador como sujeto portador de una actitud no proactiva para la comunicación humana, han estado irrumpiendo estrepitosamente. En esta circunstancia, la escuela, como lugar de encuentro, ha sido permeada significativamente, y es el aula, el escenario en el que se experimenta con mayor rudeza esta realidad. Con este panorama, la escucha y el silencio activo profundo freiriano se hacen contracultura; lo cual es esperanzador frente al estado de las cosas. Esta es la idea que subyace a buena parte de la literatura especializada y de los resultados de la presente investigación, y a partir de la cual se procede a contrastar los trabajos previos relevantes, teniendo en cuenta que en el estado de la cuestión ya se incluyeron comentarios críticos como

proyección de lo encontrado al contexto de la tesis.

Cabe resaltar, desde este inicio, que en esta contrastación no es mucho lo que hay que contradecir. Primero, porque no existen *teorías científicas*¹³¹ de la escucha como tales, y menos, algún paradigma; segundo, porque, exceptuando a Marco (2009) y a Pérez (2012), ni los lingüistas ni los pedagogos (los más garantes del estudio de la escucha y de la actitud de escucha en el contexto escolar) han producido propuestas teóricas completas (sus obras solo incluyen un capítulo sobre la escucha, o tratan la escucha como parte del capítulo de la oralidad, o el libro entero tiene una relación no directa con la escucha, como es el caso de Novara (2003)), que posibiliten un cambio en el pensamiento y en la acción de los docentes y los estudiantes respecto de la educación de la habilidad fundante del lenguaje; tercero, las reflexiones desde campos disímiles como la música, la filosofía, la psicología o el psicoanálisis, han servido más como aportaciones que como algo contrario para el disentimiento, porque desde todas las disciplinas o campos y desde todos los autores la postura es resaltar el valor de la escucha en la constitución del ser humano. No obstante lo anterior, el investigador ha encontrado aspectos discutibles, para el interés de esta investigación, en las propuestas de las fuentes, los cuales se van presentando en el decurso.

Pues bien, puesto que el estado de la cuestión se encuentra conformado por dos apartados, este inciso los discutirá en su orden: primero lo relevante del *Perfil epistemológico y aspectos históricos de los estudios realizados sobre el escuchar*, y, después, lo atinente a *La escucha en el contexto de las reflexiones anatomoneurofisiológicas, filosóficas, musicales, psicológicopsicoanalíticas y pedagógicolingüísticas*. En cuanto el segundo, debido a que el número de autores y propuestas de reflexión sobre el escuchar es profuso, no se discutirá cada uno, sino en el conjunto, con el fin de apreciar los consensos y los disensos desde los rótulos.

En lo que se refiere al perfil epistemológico y los aspectos históricos puede decirse que las maneras de entender o de dar sentido a la escucha (la primera, una concepción del escuchar asociada al fenómeno del silencio; la segunda, asociada a la capacidad de oír (sin interés en la comprensión: oír es algo que sucede); la tercera, asumida como entender lo que se oye, comprender), no se corresponden con el paradigma emergente en el que se ubica la concepción

¹³¹ Para Martínez (2000), una teoría en el campo cualitativo consiste en “una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos” (pp. 87-88). A partir de este concepto, no se puede garantizar que se haya construido una teoría de la escucha, en general; ni tan siquiera de la escucha académica, o escolar, o áulica.

de escucha de este trabajo, en el que se entiende la escucha y la actitud de escucha como postura ético-política del sujeto capaz de lenguaje (estudiante y docente) frente a su interlocutor, lo que hace posible el acto pedagógico en condiciones de dignidad y respeto. Tampoco está de acuerdo con la idea de que *si lo escucho, lo olvido*, porque el escuchador es un hábil generador de sinapsis auditiva, lo que le permite contar con memoria de mediano y largo plazo de los registros escuchados. De este modo, la escucha en una forma de escritura sináptica, distante de la escucha-memoria de la escuela tradicional y contemporánea.

En lo concerniente a los aspectos históricos, empezando por la anécdota *Ronald Gibson y el conflicto generacional*, se critica el hecho de que lo que siempre ha sucedido o lo naturalizado (la desescucha), en la cultura actual recibe otro tratamiento: la superación del estado de cosas mediante la intervención social o educativa en los afectados, o de estos sobre sí mismos. En consecuencia, lo que se opone, sencillamente hay que superarlo. Por eso, esta investigación contribuye con información valiosa para la superación de la desescucha, a través de futuros cambios en la política educativa, en la formación de maestros y en la dinámica escolar y áulica.

Continuando con lo que acaecía en la cultura griega y la acusmática como forma de *aprendizaje de oído* (Larrosa, 2008), por una parte se reconoce el admirable esfuerzo de la memoria auditiva de los antiguos académicos para memorizar cantidades significativas de información, pero, por otra, advertir que la evolución cultural en lo tecnológico ha creado nuevas condiciones para la relación información-aprendizaje; entonces, es poco presumible que a un estudiante se le exija la memorización de un libro, de un cuento, de una fábula, tan siquiera; no obstante lo anterior, la crítica a la memorización de lo escuchado tiene sus límites: no se puede ir por el mundo olvidándolo todo después de una clase, con el pretexto de rechazar la memorización, ya que teorías como la Enseñanza para la Comprensión dejan claridad en que comprender es contar con conocimiento a la mano para hacer las cosas (muy cerca de lo que se entiende por competencia); o lo que ha dicho Schütz (1974, p. 40) con “acervo de conocimiento a mano”, que permite habitar la vida cotidiana y del sentido común. Es decir, el organismo humano en una gran memoria de almacenamiento de información, por lo tanto, controvertir su necesidad no tiene fundamento soportable. Así que el desarrollo de la escucha y la actitud de escucha como postura ético-política contribuye a que el escuchador busque el horizonte de lo perdurable de aquello dicho por el hablante.

De otra parte, el legado de Sócrates a través de Platón es especialmente provechoso y no

se contradice aquí porque en él se da la “centralidad de la escucha”; su arte de la conversación, fue una estética de la escucha.

Ya en Aristóteles, él mismo resolvió la primacía de la escucha con estas palabras ya referidas en este informe: “El oído, en cambio, sólo comunica las diferencias de sonido y, respecto de unos pocos animales, las diferencias de la voz. Pero, de manera indirecta, el oído es el que aporta la más amplia contribución a la sabiduría”. Para el tiempo presente de la revolución tecnológica, del auge de la música y cine (ambos entremezclados), quizá deba decirse que no tendría mayor sentido observar un video musical sin el componente esencial del sonido, o una película actual (de ciencia ficción) en versión muda, porque el sonido, lo audible, pero sobre todo lo escuchado es infaltable.

De Plutarco se valida la crítica que él mismo hace de la actitud de desescucha de su generación, y la proyección de la escucha como parte de la educación que debía recibir toda persona. Su tratado *Sobre cómo se debe escuchar*, ha atravesado el tiempo, pero parece decirnos aún la esencia implícita del sentido de escucha como acto ético-político; no lejos de lo que se aspira hoy en la vida social y escolar: que los sujetos educativos sean escuchas competentes.

Un salto en el tiempo ubica el perfil epistemológico de la escucha en la Edad Media, que si bien vivió *bajo el imperio de la voz* (Frenk, 1997, p. 8), reservó un espacio para el silencio y la escucha, proyectado a la vida de recogimiento espiritual (lo sagrado, lo reverente), junto al murmullo de la voz, necesaria para la comunicación, en contextos iletrados: la tradición oral. El contraste se puede hacer con el actual imperio del ruido que contrariamente no ha dejado un espacio para el silencio, sino que lo ha desterrado, abolido hasta gestar una cultura del miedo al silencio, que es imposibilidad de escucha.

De la propuesta del Abate Dinouart (1999), hacia 1771, en su obra *Arte de callar, principalmente en materia de religión*, se extrae una enseñanza implícita y subversiva: que los estudiantes con su silencio-escucha hagan hablar realmente al docente de las cosas que corresponden a la academia escolar, y viceversa: que la escucha del docente permita la expresión polifónica del grupo clase, pues estarían dadas las condiciones para una conversación pedagógica en el marco de la dignidad y el respeto.

Ahora, en lo que sigue, se tratan críticamente las reflexiones sobre la escucha desde los diferentes campos anunciados supra. Se procede por campos, en aras de la brevedad.

De inicio, los estudios anatomofisioneurológicos ofrecen importantes contribuciones para

comprender la extraordinaria complejidad y delicadeza con la que la biología ha diseñado el oído humano, para que otras partes del sistema corporal cumplan sus funciones. Las limitaciones en este órgano sensorial al repercutir seriamente en el desarrollo de las facultades cognitivas, afectan el proceso de aprendizaje intelectual y motor, en los ámbitos de la vida cotidiana y escolar, con impacto en el desarrollo humano. Aquí queda planteada la exigencia de su cuidado y vigilancia en la familia y en la escuela, aspecto que no sucede, según conversaciones con docentes y estudiantes de las instituciones educativas observadas y entrevistadas. Las falencias en la estructura del sistema auditivo ocasionan enormes desventajas al sujeto escuchador, con impacto en la vida escolar y social.

Desde la filosofía, es mucho lo que hay que decir en forma lacónica, puesto que los filósofos son, según el rastreo adelantado, los que más han expresado su interés por la reflexión sobre el escuchar humano. En general, la filosofía ha explorado la escucha como aspecto fundamental de la constitución del sujeto, como algo que inaugura la relación con el otro. Quizás sea la razón por la que no es común la investigación sobre esta habilidad del lenguaje, porque ella es el interior del lenguaje, porque ella recoge tanto la intención del hablante, como la intención del propio escuchador que llevan a la comprensión, siempre provisional, de lo dicho en la comunicación humana. En suma, desde lo filosófico, se tomaron elementos fundantes para otorgar nuevo sentido a la escucha, a la actitud de escucha, a la experiencia de escucha y al silencio –morada de la escucha–. Así, escuchar no se reduce a prestar atención, entender o comprender, a pesar de que los filósofos mismos lo digan, pues con otros de sus argumentos se colige que la escucha tiene un origen ético-político, visto que funda la relación con los demás, y que la comprensión es una búsqueda de toda escucha, pero no es la escucha misma, porque se da el hecho de que alguien puede estar en estado de suprema escucha, o en silencio activo profundo freiriano y no logre la comprensión de aquello que con tanto entusiasmo ha escuchado (como ya se ha indicado en otras partes de este informe).

Ahora, dando curso a otros aspectos discutibles, en el horizonte de la tesis, se encuentra que en el campo filosófico se reclama la poca producción de conocimiento sobre el escuchar, pero, habiéndose dado a una exhaustiva búsqueda de fuentes bibliográficas, webgráficas y hemerográficas, el investigador puede afirmar que si bien no es comparable con la literatura procedente de las demás habilidades lingüísticas básicas, debe cambiarse la orientación de la pregunta. Esta no ha de ser por lo poco que se ha escrito –porque las fuentes registradas en este

trabajo, sin contar la totalidad de las fuentes consultadas, ya conforman una cantidad significativa, es decir lo poco que existe ya es suficiente para iniciar procesos de investigación e intervención— sino por lo poco que se está haciendo a partir de la literatura polifónica existente sobre la escucha; y más pertinente aún es la pregunta sobre por qué no se está haciendo algo en la escuela y en la sociedad por cambiar algo en la cultura del ruido, a través de la formación y educación de la habilidad fundante del lenguaje: la escucha. Este trabajo, entonces, aporta el aserto de que la mayor debilidad ya no está en la escasez de las fuentes iluminadoras del fenómeno de la escucha —y del fenómeno de la desescucha, al cual se dedica buena parte de este trabajo— sino en la exigua aplicación en la formación docente y en la práctica de los docentes, de las ideas ya producidas por los distintos campos que se incluyen aquí.

Desde los estudios musicales, la investigación sobre la escucha se vio fortalecida, en la medida de la relación íntima con el sonido y la voz humana; además, con los puntos de encuentro fructíferos con la pedagógicolingüístico y filosófico. Tomatis (1996 y 2010) resalta, entre otros aspectos, la importancia de la percepción auditiva en el contexto de la escucha, ya que ésta libera el flujo llamado voluntad que “cambia por completo nuestra actitud mental y nuestra postura física”; afirma que ésta surge en la relación del feto con la madre —lo que tiene profundas implicaciones en la constitución del lenguaje humano—. Esto lleva a concluir que la educación de la escucha puede llevar a los sujetos educativos a “estar en estado permanente de escucha”, con objeto de la construcción o reconstrucción del conocimiento y la adquisición de nuevas experiencias con base en la actividad empírica.

Por su parte, Madaule (1994 y 2006), al enfatizar la génesis y el desarrollo de la escucha desde el feto hasta la edad adulta, llega a la conclusión de que la escucha es tan vital que, generalmente, acompaña al ser humano hasta el final de su existencia. Advierte que hay una razón biológica y fisiológica que destaca el hecho de que en la edad juvenil los cambios del cuerpo y la voz crean una disminución de la energía sónica, que ocasiona aburrimiento y falta de interés en el sujeto; este hallazgo no solo abre caminos para la indispensable educación de la escucha en la educación secundaria, sino para comprender que en la secundaria los estudiantes, al entrar a la crisis de la pubertad, manifiestan una actitud de escucha que no está a toda marcha fisioneurológica, y que hay que estimular para compensar el déficit orgánico.

En Schaeffer, aunque su trabajo es eminentemente musical, lo relacionado con las cuatro escuchas (oír, escuchar, entender, comprender), en las que cada una implica una actitud de

escucha diferente, ha servido para un disenso respetuoso, teniendo en cuenta que el sentido de escucha y de actitud de escucha en esta investigación rebasa lo puramente musical y se enriquece con las ópticas de las demás disciplinas tratadas, hasta ubicarlo en el campo de la complejidad en el que el conocimiento se hace multidimensional. Esto significa que lo ético-político abraza todo, visto que hay una ética-política de la escucha musical, de la escucha psicoanalítica, de la escucha lingüística y de toda otra escucha.

Desde Bérard y su propuesta de reeducación auditiva, es posible deducir que no siendo la desescucha un asunto neuronal ni psicológico, es posible lograr mejoramientos cualificando la audición. Esto no solo en beneficio de la escucha de los sujetos educativos, sino de su comportamiento social, en el que se ubican las actitudes de escucha y de desescucha.

Como se ve, desde la música se dan aportaciones significativas para la comprensión del fenómeno de la escucha y su educación en la vida escolar, en donde es posible su mejoramiento con la aplicación de técnicas y procedimientos que pueden estar al alcance de la mano de las instituciones educativas.

Ahora, desde la psicología y el psicoanálisis, el disenso se da en la medida en que la escucha lingüística es de un orden diferente de las escuchas psicológica y psicoanalítica, no solo por sus fines sino por sus efectos en el sujeto, toda vez que en las dos últimas se da una direccionalidad distinta: el psicólogo y el psicoanalítico están a la espera de la voz del paciente para comprender su problema; mientras que en la escucha lingüística se aspira al establecimiento de una comunicación efectiva entre interlocutores que conversan, lenguajean y crean mundos posibles, mediados por los sentidos-significados que resultan del acto de escucha recíproco. Entonces, desde el horizonte de esta investigación, los estudios de la escucha en la psicología y en el psicoanálisis son discrepantes, porque se ha dejado claridad en que la desescucha no es un asunto de deficiencias conductuales, cognitivas ni neurológicas; no obstante lo anterior, al ser necesario, en ocasiones, un tratamiento más allá de lo lingüístico y pedagógico de la actitud de escucha los docentes pueden encontrar en estos dos campos puntos de apoyo para las decisiones en el aula y en la institución.

En último lugar, las aportaciones provenientes de los campos pedagógico y lingüístico han dejado como resultado el hecho de que desde estas dos disciplinas, tan directamente pertinentes con la escucha áulica y la actitud de escucha en el contexto escolar, no se da una producción investigativa amplia *stricto sensu*, ni obras que marquen hitos en la formación

docente ni en la práctica escolar. De tal modo, es traído de los cabellos el asumir que en la formación de un docente actual, de cualquier área curricular (con excepción de lenguas extranjeras, en las que se practica “*listening*”), se le haya orientado el desarrollo de su escucha a partir de una obra cumbre o un paradigma del estudio de la escucha. Ahora, las aportaciones sobre la escucha de pedagogos y lingüistas son importantes, pero la cultura escolar no las ha reconocido como claves y fundamentales, sencillamente porque no se las ha examinado y aprovechado.

En tal orden de ideas, esta investigación reconoce los aportes de las siguientes autoras: la filóloga y doctora en Lingüística y Comunicación, Marco (2009), y la también filóloga y doctora en Educación, Pérez (2012). Ambas ejercen la profesión docente. La aportación de Marco es altamente significativa ya que con el sugerente título *El silencio en la enseñanza: las hieles de un sistema educativo delirante*, presenta una descarnada radiografía de la realidad educativa en España y Europa; al tratar el silencio, recoge la escucha y muestra cómo se vive la experiencia pedagógica en muchas instituciones educativas públicas. La descripción devela la tragedia del aula de clase por cuenta del ruido y del sentido malogrado de la libertad en los niños y jóvenes. Un panorama igual vive la escuela colombiana y latinoamericana (evidenciado en las producciones continentales mexicanas, argentinas y colombianas). No hay discrepancia frente a sus razonamientos. Por su lado, Pérez (2012) propone en *La escucha comprensiva* aportaciones orientadas a una didáctica de la escucha, que pueden ser un hito para el trabajo pedagógico con la escucha. Pese a la real relevancia de su trabajo, en el contexto de esta investigación se encuentran unas discrepancias. La primera tiene que ver con considerar la escucha como algo natural: “Otro tanto ocurre en concreto con la escucha: a pesar de que es una habilidad que se adquiere de forma natural, cuando los niños llegan a la ESO, siguen presentando notables carencias en la comprensión oral” (p. 40). Se ha argumentado en esta indagación que la disposición orgánica otorga el oír, pero es lo cultural lo que lleva a un sujeto a realizar la escucha de determinada manera; si no fuera cultural, la sociedad japonesa y la colombiana serían ambas sociedades escuchadoras o desescuchadoras, pero no sucede así; solo lo que entra en la cultura es formable, educable. El otro disenso atañe a la identificación de la escucha como la comprensión misma, pues se ha argumentado que un escuchador puede estar en estado de suprema escucha pero no comprender (lo ético-político no se quiebra); por lo tanto, ni la incomprensión es indicador de la desescucha, ni la comprensión lo es de la escucha; además, a la comprensión

como categoría de la cognición se llega por distintas vías, una de las cuales es la escucha. Y el tercer desacuerdo radica en suponer que la escucha es “una destreza difícilmente observable” (p. 71), ya que, generalmente, de lo que no es expresamente observable, al ser humano le quedan sus indicadores. Establecer el corpus de indicadores de la escucha y de la desescucha es un trabajo de sistematización que amerita una investigación, pero con certeza no son infinitos en cada cultura o en cada idiocultura; entonces, como se ha mostrado en el análisis e interpretación de los resultados de este trabajo, se tuvo acceso a la actitud de escucha a través de indicadores que la revelan, y, obviamente, estos son visibles.

Llegada acá la contrastación entre los resultados y el estado de la cuestión, puede afirmarse que no se da una aproximación específica de los autores sobre el sentido de la escucha áulica y de la experiencia de escucha compartida entre estudiantes y docentes. Sin embargo, desde sus particulares puntos de vista cada uno enriquece el sentido de la escucha que emerge en el mundo académico escolar, a la luz de los fundamentos epistémicos recogidos en el estado de la cuestión y en los marcos teórico y metodológico. Téngase presente que investigar por el sentido de escuchar es averiguar por el concepto que alguien tiene de esa realidad tan humana y que comparte con otros; en tal orden de ideas, el concepto puesto en la conciencia dinamiza el pensar, el sentir y el actuar del sujeto. Lo que significa que era preciso averiguar el actual sentido entre estudiantes y docentes para promover el *cambio conceptual* y arrancar desde ahí con la intervención pedagógica para animar un cambio de naturaleza cultural.

En definitiva, el investigador, como maestro y lingüista, quiere aportar una contribución con este trabajo de investigación *stricto sensu*. En este caso, el trabajo doctoral abre un poco más la puerta y hecha otros cimientos para continuar lo que podrá ser un campo promisorio para la investigación lingüística y pedagógica: la escucha áulica, que es subsumido por el complejo fenómeno de la escucha humana. En este orden de ideas, este trabajo abre nuevas líneas para posibles investigaciones futuras, entre ellas: teorías de la escucha humana, en el horizonte de la consolidación de un paradigma que provea las bases y el modelo para resolver los problemas de su pertinencia, e impulse el avance en el conocimiento de la habilidad fundante del lenguaje; teorías sobre la didáctica de la escucha en el contexto áulico; intervención pedagógica y buenas prácticas de la habilidad de escucha; la comunicación humana centrada en la escucha y sus implicaciones en los procesos de la oralidad, la lectura y la escritura; relaciones entre el proceso de escucha y la investigación en neurociencia auditiva; relaciones entre el desarrollo de la

habilidad de escucha y el rendimiento académico escolar; relaciones entre el desarrollo de la escucha y el comportamiento de los estudiantes en el aula; desarrollo de la escucha y vivencia de la democracia en el contexto áulico; escucha y subjetividad; silencio humano y escucha en el aula.

5.4 Aseguramiento de las respuestas a las subpreguntas de investigación y del logro de sus objetivos correspondientes¹³²

Pregunta específica 1: ¿cómo es la vivencia de la escucha lingüística por estudiantes y docentes de Instituciones Educativas Públicas de Básica Secundaria de Tunja?

Objetivo específico 1: Describir la actitud de escucha áulica de los estudiantes y los docentes a través de la construcción de los indicadores que la evidencian.

Como se mostró en los resultados, si los sentidos de la escucha y de la experiencia de escucha se dieron en el nivel de la actitud natural, no crítico reflexivo, quiere decir que la vivencia de la escucha y de la actitud de escucha se dio como mero fluir.

Esto es cierto, en la medida en que la evidencia apunta a la no generación de espacios de reflexión acerca de la experiencia de escucha que se da entre estudiantes y docentes; no basta con que un docente pida vehementemente que los estudiantes escuchen, para lograr un atisbo de reflexión; es preciso planear la reflexión como parte de una estrategia didáctica.

Además, dado que se dan dos modos de vivencia de la escucha, según corresponda a GCE o GCD, los indicadores de cada tabla y los testimonios de la entrevista ubicados en las tablas de cada pregunta (amén de la demás información contenida en los anexos completos: diario de campo, transcripción de entrevistas, guía de observación de clases, formato de observación de la actitud de escucha, de donde se extrajeron los indicadores y los testimonios) señalan la metodología de escucha que emplea cada sujeto (estudiante o docente), o cada grupo clase. De manera que se dan dos formas de la vivencia de la escucha: una proactiva y otra

¹³² Para la presentación de este acápite, el procedimiento consistió en tomar cada subpregunta y su objetivo correspondiente y dar cuenta de ellos con base en los resultados y el apoyo del marco teórico. Se trata de una exposición sucinta, dado que en el análisis e interpretación de los resultados se fueron dando los elementos para la respuesta.

Se partió del siguiente principio metodológico: si una pregunta o subpregunta de investigación y su objetivo mantienen coherencia interna respecto del problema o asunto por resolver, entonces, dar respuesta a la pregunta es haber logrado el objetivo. Así que, respecto de la pregunta específica 1, se puede decir que a lo largo del proceso de observación fenomenológica y de la realización de las entrevistas, el investigador, mediante su actitud desinteresada y su actitud fenomenológica fue recogiendo elementos de juicio para dar respuesta a esta pregunta y lograr el objetivo, de manera conjunta. Pero, como es obvio en investigación, fue hasta la realización del análisis e interpretación de los resultados que se tuvo plena confianza en haber hallado la respuesta a la subpregunta 1.

desescuchante. La descripción y explicación amplia de estas, se encuentra en el curso del análisis e interpretación de los resultados, con lo cual se ha resuelto la pregunta 1 y su objetivo.

Pregunta específica 2: ¿cuáles son los ejes de sentido que permiten dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha en el aula?

Objetivo específico 2: analizar narraciones y acciones de estudiantes y docentes para hallar ejes de sentido que permitan dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha en el aula, se declara lo que sigue.

En principio, un eje de sentido se extrae de los temas que se repiten en las respuestas de los entrevistados, respecto de una pregunta de investigación. En esta condición son ejes de sentido endógenos, pues se originan dentro del corpus de respuestas. Tales ejes fueron, desde los estudiantes: estar concentrado, estar pendiente, estar atento, no molestar, prestar atención, participar grupalmente, mirar atentamente al profesor o a la profesora o a quien esté hablando, responder preguntas de los profesores, hacer preguntas, estar activo en el trabajo de aula, no dormirse, mirar claro el tema, no distraerse; si hay entendimiento, si se está pendiente y se sigue el ritmo de la clase, si se tienen los oídos en el salón, aunque aparentemente no se esté escuchando, si se pone atención al profesor, si hay actitud de seriedad. Y desde las docentes: porque se da la participación activa, si la docente formula preguntas o inquietudes y los estudiantes responden adecuadamente, no todos los que están en el salón se comprometen con la escucha áulica, y hay más escucha cuando la docente trata asuntos diferentes del área; Además, en las docentes se dieron casos anómalos en la respuesta a la escucha en sí mismas: confusiones en la comprensión de la pregunta, asunto que no acaeció con los estudiantes; se reconoce la propia debilidad para escuchar; y, se resalta la asertividad frente a las preguntas o inquietudes de los estudiantes.

Pero, como se ve, dado que el nuevo sentido de escucha y de la experiencia de escucha no emergió de las acciones observadas y de los testimonios de los entrevistados, ha sido necesario plantear ejes de sentido exógenos salidos de la teoría y su confrontación con el proceso mismo de análisis e interpretación de los resultados. De este modo, han emergido dos ejes de sentido desde los cuales ha sido posible dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha áulica. Estos son: postura ético-política y dignidad y respeto. El primer eje es alrededor del cual gira el nuevo

sentido, la nueva interpretación que se le ha dado al fenómeno de la escucha áulica¹³³. Con el segundo eje¹³⁴, lo ético político lleva a entender que en el acto de escucha, que es simultáneo y recíproco, se crean unas condiciones de realización que otorgan dignidad y respeto a los interlocutores escuchador y hablante. No puede darse un reconocimiento del otro sin activar estos dos valores de lo humano. Incluso en la réplica y la crítica el acto de escucha es dignificador y promotor del respeto.

Entonces, la postura ético política como *conciencia de*, antecede a la actitud de escucha, que lleva a que la conversación pedagógica se dé en condiciones de dignidad y respeto para los sujetos moradores del aula.

De este modo se ha dado respuesta a la pregunta específica 2 y a su objetivo; con la salvedad de que al no haber aflorado la nueva interpretación de las acciones observadas ni de los testimonios de las entrevistas, fue necesario plantear ejes de sentido exógenos.

Pregunta específica 3: ¿cuál es la nueva interpretación que puede darse al fenómeno de la escucha en el aula?

Objetivo específico 3: Interpretar narraciones y acciones desde los ejes de sentido recuperados en el proceso analítico, para dar cuenta de la concepción de acto ético-político, como nueva interpretación del fenómeno de la escucha en el aula.

Se encuentra un traslape con la respuesta a la segunda pregunta específica, pues el nuevo sentido de la escucha está dado por la concepción de esta como acto ético-político que dignifica y respeta al otro y su decir y en su ser, aún en los contextos de controversia mutua. Pero, atendiendo al carácter interdisciplinario de las aportaciones de donde surgieron los ejes de sentido, es menester aclarar que estos están constituidos por componentes filosóficos, musicales, psicológico psicoanalíticos y pedagógico lingüísticos. Esto le otorga complejidad y multidimensionalidad cognitiva a la nueva interpretación de la escucha. También, acá se deja la salvedad sobre su objetivo.

Pregunta específica 4: ¿cómo lograr una nueva comprensión de ese fenómeno tan natural y tan humano como lo es el escuchar, en la perspectiva de la intervención pedagógica?

¹³³ Este primer eje ha emergido de todas las aportaciones de los autores y las distintas disciplinas que los acogen, es decir, es un punto de encuentro de lo filosófico, de lo musical, de lo psicológico y psicoanalítico, y de lo pedagógico y lingüístico. Todos estos campos tienen como trasfondo para comprender la escucha, el componente ético político. Esto está respaldado por el estado de la cuestión y el marco teórico.

¹³⁴ El segundo eje, dignidad y respeto, también atraviesa toda la argumentación del informe de tesis y su contraste con el análisis e interpretación de los resultados.

Objetivo específico 4: Comprender la escucha como la habilidad fundante del lenguaje y la actitud de escucha como postura ético-política, de modo que devengan fundamentos para la construcción de sentidos elaborados de la experiencia de escucha y proyecten la intervención pedagógica.

El proceso para lograr una nueva comprensión del fenómeno de la escucha, no solo como habilidad fundante del lenguaje, sino como acto ético político –aspectos que contienen un complejo trasfondo epistémico–, demanda, como ya se indicó en el estado de la cuestión, el marco teórico y el análisis e interpretación de los resultados, de una estrategia didáctica con objetivo de intervención educativa de aula que dé aliento a las cuatro exigencias para la donación de sentido académicamente válido y socialmente pertinente. Es decir, desde lo que ya existe como aportaciones acerca del fenómeno de la escucha (indicado en las referencias) y el apoyo de lo condensado en la proto-inter-teoría de esta investigación, harán posible la puesta en la *consciencia de*, del utillaje teórico con la debida transposición didáctica, que permita la construcción de nuevos sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha en los estudiantes y los docentes. Con esto se dará inicio a una intervención educativa microcurricular que posibilitará un cambio de naturaleza cultural, porque se iniciará un proceso memético para constituir en la escuela una microcultura de la escucha, con impacto en la vida social.

Conclusiones

El mundo de sentidos de los niños, jóvenes, profesores, y todos aquellos sujetos susceptibles de ser investigados, ya no representarán un misterio, sino una invitación al diálogo comprendido desde la experiencia de la intersubjetividad del lenguaje con el cual configuramos el mundo.

(Ríos, 2013, p. 48)

Luego de llevar a cabo todo lo requerido para dar cuenta del proceso investigativo, se ha llegado al capítulo de cierre de esta tesis, en el cual se ratifica la declaración del problema y se da cuenta de las respuestas a las subpreguntas, se analiza el logro de los objetivos propuestos, se dice el nuevo conocimiento producido y se justifica el método usado por el estudio.

Para seguir la ruta anunciada, se comienza por decir que en consonancia con el diagnóstico realizado *in situ* y con base en la literatura nacional e internacional sobre el tema, se pudo dar cuenta de la existencia e importancia de un problema en el contexto de la cultura occidental, en general, y escolar, en específico, relacionado con el olvido y desconocimiento en que se ha mantenido el desarrollo de la habilidad fundante del lenguaje: la escucha. Criterios de autoridad, internacionales y nacionales, indicados en lo extenso de la tesis dan cuenta de ello. A partir de ello se colige que se presenta un malestar en la cultura y en la idiocultura escolar y áulica, referido a la metodología de la escucha que llevan a cabo estudiantes y docentes en el encuentro áulico. Esto, ocasionado, entre otros factores, por las nuevas condiciones de escucha en las que están inmersos los sujetos educativos de la cultura actual, durante su vida cotidiana, debido, en parte, al impacto social de la era científico-tecnológica y sus nuevas tecnologías del sonido, las cuales están a su disposición. Amén de las condiciones de vida que se dinamizan en la idiocultura escolar.

Frente a la problemática, esta investigación da respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el sentido que le atribuyen estudiantes y docentes de Educación Básica Secundaria, de Instituciones Educativas Públicas de Tunja, a la experiencia de escucha que comparten en el encuentro pedagógico de aula? El análisis de la información recolectada mediante la aplicación de las técnicas de la observación fenomenológica y la entrevista semiestructurada del mundo de la vida, arroja como resultado el hecho de que tanto estudiantes como docentes la entienden como: estar concentrado, estar pendiente, estar atento, no molestar, prestar atención, participar

grupalmente, mirar atentamente al profesor o a la profesora o a quien esté hablando, responder preguntas de los profesores, hacer preguntas, estar activo en el trabajo de aula, no dormirse, mirar claro el tema, no distraerse; si hay entendimiento, si se está pendiente y se sigue el ritmo de la clase, si se tienen los oídos en el salón, aunque aparentemente no se esté escuchando, si se pone atención al profesor, si hay actitud de seriedad; porque se da la participación activa, si la docente formula preguntas o inquietudes y los estudiantes responden adecuadamente, no todos los que están en el salón se comprometen con la escucha áulica, y hay más escucha cuando la docente trata asuntos diferentes del área.

La interpretación de estas respuestas, a la luz del modo de la técnica de análisis denominada Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social permite develar que tales sentidos de la escucha, corresponden al nivel de la actitud natural, propia de la forma práctico instrumental de habitar la vida cotidiana, por lo que no conciernen a la actitud crítico reflexiva, y en consecuencia no entran en el cono de luz, es decir, no forman parte de la *conciencia de*. En consecuencia, se puede afirmar, categóricamente, que al ser el significado de la escucha una elaboración epistémica compleja y profunda como se expone en todo el marco teórico, la escuela observada y entrevistada no ha construido sentidos elaborados de la escucha y de la experiencia de escucha, que fundamenten un cambio de naturaleza cultural. Esto sucede porque para construir un sentido elaborado de la experiencia de escucha debe darse el cumplimiento de las siguientes cuatro exigencias: que aquello a lo que se quiere dar sentido (la experiencia de escucha) circule como lenguaje en la interacción comunicativa de los sujetos implicados (estudiantes y docentes); que los sujetos (el afuera inteligente) que buscan el otorgamiento de sentido realicen prácticas intelectuales o empíricas con el objeto del otorgamiento del sentido (la escucha, para el caso); que eso a lo que se le otorga significación sea objeto de reflexión y pase a formar parte de la *conciencia de*; y que el sentido otorgado por el o los sujetos implicados entre a formar parte de las relaciones con el otro o con lo otro (intersubjetividad). Estas cuatro condiciones hacen posible que un sentido se haya elaborado y pueda entrar como meme en la trama y la urdimbre de una cultura local o regional. Y es lo que ha sucedido con el sentido de escuchar que esta investigación propone, el cual se ha construido a partir de la interacción comunicativa propia del diálogo entre autores, resultado de la circulación de su producción científica, aunado al ejercicio lector del investigador como práctica intelectual y empírica que permitió poner en la *conciencia de*, el conocimiento multidimensional del

fenómeno objeto del otorgamiento de sentido, de manera que desde sí, desde la actitud fenomenológica, el nuevo sentido de la escucha y de la experiencia de escucha entró a formar parte de las relaciones con el otro (los autores y el prójimo) y con lo otro (la escucha y la experiencia de escucha). Así, las cuatro condiciones para el otorgamiento de sentido elaborado de la escucha se han dado en el marco de la cultura académica.

Como consecuencia de lo anterior, emergieron los sentidos nuevos de escuchar y de actitud de escucha. La escucha se considera acá la habilidad fundante del lenguaje, el puente entre lo biológico (el oír, en condiciones anatomofisioneurológicas adecuadas) y lo cultural (la trama y la urdimbre de sentidos-significados heredados a partir de los cuales el individuo toma posición para construir los suyos propios). Esto la hace un fenómeno lingüístico y cultural. Esta habilidad primordial del lenguaje implica en su vasta complejidad, entre otras cosas, un proceso de interpretación del flujo de ondas sonoras portadoras de la información proveniente del interlocutor hablante, lo que hace que la escucha active siempre el rasgo de la alteridad (lo ético-político).

Complementariamente, la actitud de escucha se entiende como una postura ético-política de los sujetos capaces de lenguaje (estudiante y docente), que hace posible la realización de la conversación pedagógica de aula, en condiciones de dignidad y respeto. La postura ético-política como *conciencia de*, antecede a la actitud de escucha, por lo que deviene en *modo de ser* (cuyos requisitos previos son: la independencia, la libertad y la presencia de la razón crítica) en los sujetos moradores del aula. Aunado a lo anterior, está el principio de acción humana que afirma que del concepto (sentido-significado) que un sujeto tenga de algo o de alguien, dependen sus prácticas sociales frente a ese algo o ese alguien; entonces, es a partir de los sentidos-significados que cada estudiante y cada docente tienen de escuchar, como ellos realizan en la interacción áulica sus prácticas de escucha. Es decir, tales prácticas están traducidas en actitudes, cuyos indicadores o testimonios develan los sentidos que los sujetos (observados y entrevistados) tienen de la escucha y de la experiencia de escucha. Así, la actitud de escucha subsume los sentidos de escuchar que un sujeto consciente o inconscientemente evidencia en su comportamiento.

El anterior hallazgo, en calidad de solución al interrogante principal, se acompaña por las respuestas a las siguientes subpreguntas: ¿cómo es la vivencia de la escucha lingüística por estudiantes y docentes de Instituciones Educativas Públicas de Básica Secundaria de Tunja?,

¿cuáles son los ejes de sentido que permiten dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha en el aula?, ¿Cuál es la nueva interpretación que puede darse al fenómeno de la escucha en el aula? y ¿cómo lograr una nueva comprensión de ese fenómeno tan natural y tan humano como lo es el escuchar?, cuyas respuestas concisas se enseñan con base en los resultados y los hallazgos, así: la vivencia de la escucha se da como mero fluir (nivel de la actitud natural) debido a la inexistencia de espacios de reflexión y acción (prácticas intelectuales y empíricas); empero, se dan dos modos de esta vivencia, según corresponda a sujetos o grupos clase escuchadores o desescuchadores. Esto se respalda por la evidencia confirmadora dada por los hechos (indicadores en la observación, o testimonios en la entrevista). Frente a lo anterior, la investigación debió ir más allá del sentido común dado por los sujetos educativos y proponer ejes de sentido exógenos sacados de las aportaciones teóricas interdisciplinarias; los ejes son: el rasgo esencial ético-político y los valores humanos de la dignidad y el respeto. Alrededor del primero gira el nuevo sentido, es decir la interpretación que se le da en esta investigación a la escucha áulica; alrededor del segundo gira el rasgo esencial de la alteridad que conlleva la escucha, porque sin estos no hay reconocimiento del otro, y sin reconocimiento del otro (o de sí mismo como otro) se disuelve el encuentro y la conversación áulicos, debido a que no se activa la conciencia de. Estos dos ejes de sentido son los que permiten dar una nueva interpretación al fenómeno de la escucha áulica como acto ético-político dignificador y respetuoso del otro y su decir, incluso en los disensos más draconianos. Finalmente, por esta vía de la exposición se llega a una nueva comprensión de un fenómeno tan natural y tan cultural como lo es el escuchar humano. Dicha comprensión se logra con la concepción de la escucha como habilidad fundante del lenguaje humano, y la actitud de escucha como postura ético-política. Pero, además, para acceder a la tal comprensión es preciso agotar las cuatro exigencias para la donación de sentido, indicadas supra.

De esta manera, se cierra un círculo hermenéutico, dejando intersticios para otras nuevas interpretaciones; obviamente, desde otras miradas al fenómeno escuchador.

Entrando ahora a la segunda sección de las conclusiones, el análisis del logro de los objetivos, se parte del principio metodológico de la coherencia y cohesión internas entre preguntas y objetivos de investigación, el cual garantiza que una vez resuelta una pregunta, el logro del objetivo que le corresponde se ha alcanzado. De esto ya han dado cuenta el análisis e interpretación de los resultados y la discusión. Ahora, yendo más allá de esto, se propone la

reflexión sobre los logros contenidos en los objetivos y alcanzados por la presente indagación. Por ende, haber alcanzado los objetivos trazados es, en sí mismo, un producto de la investigación que se convierte en un logro.

Ahora, en cuanto el logro del objetivo general, los sentidos que estudiantes y docentes le atribuyen actualmente a la escucha y a la experiencia de escucha que ellos mismos comparten el encuentro áulico, fueron develados. Esto significa, primeramente, que la búsqueda de la respuesta a la pregunta principal de investigación ha sido satisfecha; y, subsecuentemente, que se tiene ahora un conocimiento objetivo a la mano que puede ser empleado con otros diferentes propósitos en nuevas investigaciones. Este logro, está respaldado por la información recolectada mediante las dos técnicas aplicadas (observación fenomenológica y entrevista semiestructurada del mundo de la vida), por el análisis e interpretación de la información condensada, que llevó a los resultados y hallazgos; pero, también, por el utillaje teórico de la consulta exhaustiva y de las elaboraciones propias del investigador; y, obviamente, por el procedimiento metodológico seguido: la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional.

Respecto de los logros de los objetivos específicos, y como resultado de la coherencia interna objetival, y de esta con la inquisidora, se afirma que los logros trazados en estos fueron condición necesaria para el logro principal. Así, inicialmente, la descripción de la vivencia de la escucha lingüística por los sujetos áulicos constituyó un proceso cuidadoso de registro en los instrumentos *ad hoc* (DC, FOAE Y GOC), que, luego de la saturación informativa, debió sistematizarse para condensarla en tablas de indicadores (acción como texto) y testimonios (el habla como texto), a partir de las cuales se realizó la interpretación que condujo al develamiento de los sentidos. Luego, de modo concomitante, en el interjuego de la teoría con el análisis de las acciones y las narraciones aseguró el encuentro de los ejes de sentido a partir de los cuales se dio una nueva interpretación al fenómeno de la escucha en general, y de la escucha áulica, en particular; procedimiento que materializó los logros de los objetivos específicos segundo y tercero. Finalmente, el develamiento de los sentidos llevó a su propia comprensión, enriquecida con la teoría, de manera que la investigación sienta unos principios de comprensión para el diseño de estrategias didácticas conducentes a la cualificación de la habilidad de escucha en el contexto del aula.

Se pasa enseguida a lo tocante al nuevo conocimiento producido por este ejercicio investigativo, sección que constituye un positivo balance luego de la aventura gnoseológica

emprendida años atrás. De principio, vale resaltar el hecho de que esta investigación conforma una compilación y ampliación acerca de la habilidad lingüística de la escucha, desde el escudriñamiento del estado de la cuestión y la constitución del marco teórico en apartados propios y pertinentes (debido a la inexistencia de teorías de la escucha áulica) que la tratan desde perspectivas diferentes (anatomofisioneurológica, filosófica, musical, psicológica, psicoanalítica, pedagógica y lingüística), lo que lo hace rico en polifonía y complejidad. Esta construcción epistémica funda –con la debida moderación– una proto-inter-teoría de la escucha humana focalizada a la cultura escolar actual. Es una fuente de consulta a la que pueden acudir investigadores interesados en estudiar la escucha desde la misma u otras miradas.

Derivado de lo anterior, esta investigación requirió del planteamiento de nuevos conceptos y de la reconceptualización de otros, razón por la que se incluyó un marco conceptual. De entre esos, los siguientes han recibido nueva conceptualización: *escucha*, *actitud de escucha*, *escucha lingüística*, *actitud de escucha lingüística*, *desescucha*, *conciencia para la escucha*, *experiencia de escucha*, *acto ético-político*, *comunicación centrada en la escucha*, *silencio humano*. Esta aportación de la tesis, permite un adentramiento a un campo semántico que no existía y que ahora hace posible mirar el fenómeno escuchador desde un lenguaje que le pertenece.

La tesis también aporta conocimiento inédito sobre el sentido de la escucha y de la experiencia de la escucha que vivencian estudiantes y docentes en la geografía áulica de las instituciones educativas públicas de Tunja. Pero, como se muestra en el análisis e interpretación de los resultados, sociológicamente y culturalmente los hallazgos se pueden proyectar a mayores generalizaciones. La *conciencia de*, de este conocimiento por el investigador hace posible, ahora, que los propios sujetos observados y entrevistados se aproximen a una conciencia diferente de lo que aporta la comprensión del fenómeno escuchador. Esto no solo por efecto de la devolución de la información a los protagonistas, sino porque la devolución de la información es, ahora, a la cultura escolar.

Otro conocimiento nuevo, fundamental en esta tesis, es haber llegado a la concepción de la escucha como la habilidad fundante del lenguaje –en condiciones anatomoneurofisiológicas adecuadas– que determina las otras habilidades lingüísticas básicas: habla, lectura y escritura; y comprender la actitud de escucha como una postura ético-política. Ambos conceptos constituyen una forma nueva de ver el fenómeno de la escucha humana, y evitan confundirla o reducirla a lo

que ella implica (comprender, entender, estar atento...). Consecuentemente, la escucha deja de ser un acto de voluntad per se, en razón de que lo ético-político convierte la libertad en un compromiso con el otro que habla y con lo otro que se habla.

Cierra esta sección, la aportación que significa la aplicación de la técnica de análisis de la información, novedosa y productiva, de procedencia latinoamericana: la Hermenéutica Reflexiva en Investigación Educacional y Social, de Ríos, que pone en interjuego las contribuciones teóricas y metodológicas de Ricoeur (la acción como texto, el habla como texto), Geertz (la descripción densa, la actitud desinteresada) y Schütz (la actitud fenomenológica), para el develamiento de sentidos. Estos tres momentos del proceso analítico, como vértices de un triángulo equilátero se cohesionan entre sí de tal manera que la fuerza de uno le aporta a la consistencia de los otros dos, de modo que la resultante es la coherencia y la cohesión en la vía de un tratamiento riguroso del asunto estudiado. Y dado que esta tradición comparte relación con la gran tradición fenomenológica (la cual tiene en el espectro de sus intereses a la vida cotidiana, a la experiencia humana y a los sentidos que los individuos y las comunidades le asignan a dicha experiencia), ella hace un trabajo más específico: “apunta a descubrir o desenmascarar los sentidos que permanecen ocultos en los diversos espacios que ofrece la vida escolar”. Esto lo hace con base en el supuesto de la condición “lingüística de la experiencia humana”. Por eso, al formular la pregunta por el sentido que estudiantes y docentes le otorgan a su experiencia de escucha en el contexto escolar, indefectiblemente, el llamado es a la síntesis creativa de estas tradiciones. Complementariamente, la Hermenéutica Reflexiva, según Ríos, al articular tres teorías fenomenológicas (antropología, sociología y filosofía) que fundamentan tres dimensiones de una investigación: el trabajo de campo, la aplicación de las técnicas y el análisis de contenido, estructura la búsqueda de la comprensión del objeto de la investigación.

De este modo se llega al término de la elaboración del informe de la investigación, con la confianza en que el esfuerzo realizado sirva de acicate a nuevas exploraciones de la escucha como fenómeno lingüístico-cultural y ético-político en la vía de la cualificación de la vida que comparten los protagonistas del acto educativo: estudiantes y docentes.

Referencias

- Aguilar, M. (2003). *Hermenéutica: ¿Ver o escuchar?* En Beuchot, M. y Velasco Gómez, A. (coord.). *Quintas Jornadas de Hermenéutica: Interpretación, diálogo y creatividad*. México: UNAM.
- Aguilar, M. (2004). *Cultura de escucha, condición de democracia*. En: Instituto Electoral del Distrito Federal. *Ensayos*. México: IEDF.
- Aguilar, M. (2007). *Reflexiones acerca de la habilidad de escuchar en el proceso docente-educativo*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd106/la-habilidad-escuchar-en-el-proceso-docente-educativo.htm>
- Aguilar, M. (2014). *¿Qué significa escuchar?* Recuperado de: <http://www.cartapsi.org/spip.php?article184>
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8. Manizales: Universidad de Caldas pp. 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1341/134129257004/>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Albarracín, D.; Johnson, B. T. and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=zzxg51VwK9QC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Allen, D. (1985). *Mircea Eliade y el fenómeno religioso*. Madrid: Ediciones Cristiandad. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8470573705>
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Altamir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro.
- Amengual, G. (2007). *El concepto de experiencia: de Kant a Hegel*. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf
- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

- Andreaferreiro's Blog. (s.f.). *La acusmática: De los olores, lo oído y la forma del oír*. Recuperado de <https://andreaferreiro.wordpress.com/>
- Anserment, F. (2012). Todo junto, todo al mismo tiempo. *Papers* (num. 2). Recuperado de http://www.congreso_amp.com/es/Papers/Papers-002.pdf
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (2002). *Metafísica*. Libro primero. México: Porrúa.
- Aristóteles (2012). *Del sentido y lo sensible*. Capítulo I. Recuperado de: http://dgb.conaculta.gob.mx/coleccion_sep/libro_pdf/31000000124.pdf
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Avendaño, F. (2012) *El aula: un espacio para aprender a decir y a escuchar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa: Posibilidades y primeras experiencias, *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, nº 2, págs. 409-430. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bachelard, G. (1978). *La filosofía del no: Ensayo de una filosofía de un nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.
- Barriga, A. y Henríquez, G. (2011). *La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de Matriz de Datos propuesta por Samaja*. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº 1. Año 1. Abril-Sept de 2011. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 61 - 69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275943.pdf>

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, M. (2016). *Dramaturgia y hermenéutica: para entender la realidad social*. Madrid: CIS.
Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8474766923>
- Bérard, G. (2003). *Reeducación auditiva para el éxito escolar y el bienestar emocional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beuchot, M. y Velasco, A. (coord.) (2003). *Quintas Jornadas de Hermenéutica: Interpretación, diálogo y creatividad*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.
Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8482601202>
- Bibiano, M. (2015). *Aprender a escuchar en la escuela, ¿para qué?* Recuperado de: http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=361:aprender-a-escuchar-en-la-escuela-ipara-que&catid=151:num-06&Itemid=114
- Bickford, S. (1996). *The dissonance of democracy: Listening, conflict, and citizenship*. New York: Ithaca, 1996. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=EITGtBuws8cC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra: ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Madrid: Trotta.
- Bolio, A. P. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en el Siglo XX*. Reencuentro, No. 65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (1993). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México:

Trillas.

Blumer, H. (1969), *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Briñol, P. and Petty, R. (2005). Individual differences in attitude change. En Albarracín, D., Johnson, B. T., and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Bruner, J. (1987). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en Sociología*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bubnova, T. (2006). *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. Recuperado de: <http://132.248.101.214/html-docs/acta-poetica/27-1/97-114.pdf>

Bubnova, T. (2007). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. Número 15-16, enero-diciembre de 1997, pp. 259-273. Recuperado de www.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/.../36/1/259-273.pdf

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Burke, P. (2001). *Hablar y callar. Funciones del lenguaje a través de la historia*. Trad. Alberto L. B. Barcelona: Gedisa.

Calvino, Í. (2012). *Un rey escucha*. Recuperado de: <http://www.librosgratisweb.com/html/calvino-italo/bajo-el-sol-jaguar/>

Calvo, M. y Ricci, F. (1997). Ítalo Calvino: nuevas visiones. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Campomantes, E. y Díaz, M. (2013). *Ética empresarial: ideas, reflexiones y casos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. Recuperado de <https://books.google.com> > Business & Economics > Business Ethics

Candioti, M. y otras (2005). *La construcción del significado en la problemática curricular. Ciencia, Docencia y Tecnología* N° 31, Año XVI, noviembre de 2005 (161-195).

- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Cárdenas Páez, J. A. (2007). Hacia una pedagogía integral del lenguaje. En: *Folios. Revista de la Facultad de Educación, UPN*. Segunda época, No. 7 segundo semestre de 2007).
- Cassany, D. (2012). *En_línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua. 15ª reimpresión*. Barcelona: Graó.
- Castilla del Pino, C. (1992, comp.) *El silencio*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. V. 2. Buenos Aires: Tusquets.
- Cavarero, A. (2005). *For more than one voice: Toward a philosophy of vocal expression*. Stanford: Stanford University Press.
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula: El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Magisterio- Mesa Redonda.
- Ciriani, G. (2008). *Escuchar para comprender: (textos, lectores y lecturas)*. México: Ríos de Tinta.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996.). *Lineamientos curriculares para el Área de Humanidades y Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Documento No. 3: *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115. (8, febrero, 1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. *Diario Oficial*. Santafé de Bogotá. No. 41.214.
- Conquet, A. (1973). *Savoir écouter : Secret d'efficacité*. 7^e. ed. Paris: Centurion.
- Constante, A. (2004). *Martín Heidegger: En el camino del pensar*. México: UNAM,

Recuperado de:
<http://books.google.com.co/books?id=BfOlXsM0REwC&pg=PA291&lpg=PA291&dq=escuchar+en+heidegger&source=bl&ots=5SCspwncHu&sig=vn50WEwwsMR8JI566KS5QPGHMaA&hl=es&sa=X&ei=vfYZVL7gHdPGgwSq7YGgCg&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=escuchar%20en%20heidegger&f=false>

Cook, G. J. (1970). *The art of making people listen to you: A new approach to making your ideas more listenable in prepared talks, conferences, selling situations and conversations*. New York: Parker.

Cordela, P. (2014). Que es semiosis. En *Gaceta de psiquiatría universitaria*, 2014, v.10, n. 4; pp. 390-394). Recuperado de revistagpu.cl/2014/GPU_dic_2014_PDF/ENS_Que_es_semiosis.pdf

Cornú, L., (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Corradi, G. (2006). *The other side of language: A philosophy of listening*. London: Routledge.

Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0076829>

Dawkins, Richard. *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat, 2000.

De Monticelli, Roberta (2002). *El futuro de la fenomenología*. Madrid: Cátedra.

De Zubiría, J. (2006). *Modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

De Zubiría, J. (2008). *De la Escuela Nueva al Constructivismo: un análisis crítico*. Bogotá: Magisterio.

Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Denzin, N. K. (1990). Triangulation. En: Keeves, John P. (1990): *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Pergamon: Press.

Díaz, F., López, A. y Varela, M. (2012). Factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. Recuperado de:

revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/.../649/1531

Dawkins, R. (2000) *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.

Dinouart, A. (1999) *El arte de callar*. Madrid: Siruela.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Lavel.

Echeverría, R. (2007a). *Actos del lenguaje Volumen I: La escucha*. Buenos Aires: Granica.

Echeverría, R. (2007b). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1997). *Interpretación y sobre interpretación*. Madrid: Prima Gráficas

Eco, H., y Martini, C. M. (1998). *En qué creen los que no creen*. Buenos Aires: Planeta.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.
Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Fabra, M. L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s*.
Barcelona: Paidós.

Fabrigar, L. R.; McDonald, T. K. y Wegener, D. T. The structure of attitudes. En: Albarracín, D.; Johnson, B. T. and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=zzxg51VwK9QC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.

Fine, G. A. (1979). Small Groups and Culture Creation: The Idioculture of Little League Baseball Teams. *American Sociological Review* Vol. 44, No. 5 (Oct., 1979), pp. 733-745. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/2094525?seq=1#page_scan_tab_contents

- Fortanet, J. (2010). *Foucault y Rorty: presente, resistencia y deserción*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fortanet, J. (2012). *Experiencia, ética y poder en la obra de Michael Foucault*. Oxímora Revista Internacional de Ética y Política. Num. 1. Otoño 2012. ISSN 2014-7708. Pp. 96-114. Recuperado de revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/viewFile/5249/7028.
- Forte, B. (2005). *A la escucha del otro*. Salamanca: Sígueme.
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Clase del 17 de marzo de 1982, Primera hora. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2007) *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de saber*. Argentina: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/681.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frenk, M. (1997). *Entre la voz y el silencio*. Alcalá de Henares: CEC.
- Freud, S. (1996). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En: *Obras Completas*, Vol. XII, 9ª ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fromm, E. (1991). *El arte de escuchar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. (1999) *Verdad y método. Tomo I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2000) *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Trotta.
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Gauquelin, F. (1972). *Saber comunicarse*. Mensajero: Bilbao.
- Geertz, C. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giannini, H. (2004) *La “reflexión cotidiana”. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gómez, H. (1998). *Educación, Agenda del Siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo.
- González, A. (2008). *Un Solo Mundo: La relevancia de Zubiri para la teoría social*. Madrid: Bubok.com. Recuperado de www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1201404090.pdf
- González, S., y Marengo, L. I. de (comp.). (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Goñi, A. (2013). Las actitudes. En: Goñi Grandmontagne, A. *Psicología de la educación sociopersonal*. 2 ed. Madrid: Fundamentos, 1998. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=x7wycVReN1cC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Recuperado de: http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil_kgoodman.pdf
- Grados, J. A. y Sánchez, E. (1975). La entrevista en las organizaciones. Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/la_entrevista/4.pdf
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grenouilloux, M. (1977). *Saber escuchar: Comprender, anotar, retener*. Bilbao: Mensajero.
- Grün, A. (2006). *Nuestras propias sombras: tentaciones, complejos, limitaciones*. Madrid: Narcea.

- Grün, A. (2007). *El misterio del tiempo: el “arte de vivir” según la sabiduría de los monjes*. Buenos Aires: Bonum.
- Grün, A. (2014). *El arte del consuelo: lo que sienta bien al cuerpo y al alma*. Bogotá: San Pablo.
- Grün, A. (2017). *La pequeña escuela de las emociones: cómo determinan nuestros sentimientos y activan nuestra vida*. Bogotá: San Pablo.
- Gutiérrez, S. (1992). *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Habermas, J. (1996). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Rei.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hardy, M. y Royon, C. (1992). *Hacia una pedagogía interactiva*. Paris: INRP. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/760902.pdf>
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de cultura Económica.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal-Guitard.
- Heidegger, M. (2005). *Qué significa pensar*. Madrid: Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5 ed. México: McGraw-Hill.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Johnson, B.; Maio, G. R. and Smith-McLallen, A. Communication and attitude change: causes, process and effects. En: Albarracín, D.; Johnson, B. and Zanna, M. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Cap. 15.

- Jover, G. (2009). *Hablar, escuchar, conversar: teoría y práctica de la conversación en las aulas*. México: Octaedro.
- Keller, H. (1933). *Helen Keller in Scotland: a personal record written by herself*. London: Methen & Co. Recuperado de: https://en.wikiquote.org/wiki/Helen_Keller
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krosnick, J. A., Jud, C. M. y Wittenbrink, B. The measurement of attitudes. En: Albarracín, D.; Johnson, B. T. and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lacan, J. (1985). *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1987). *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/91563793/Aprender-de-Oido-Larrosa>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2014). Una lengua para la conversación. *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19062/16285>
- Lasaga, (2012). *Sobre el silencio de Ortega: el silencio del hombre y el silencio del intelectual*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/sobre-el-silencio-de-ortega--el-silencio-del-hombre-y-el-silencio-del-intelectual/>
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del progreso científico*. Capítulo III. Madrid: Encuentro.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.

- Leñero, P. (2000). De la dimensión subjetiva al lazo social. En: *0 A 5, La educación en los primeros años No. 31. Construcción de la subjetividad: Límites, miedos, "problemas" de conducta.* Año 3, No. 31. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lévinas, E. (2008). *Dios, la muerte y el tiempo.* Madrid: Cátedra.
- Lynch, T. & Mendelson, D. (2002). Listening. En Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics.* London: Arnold.
- Llinás, Rodolfo R. (2003). *El cerebro y el mito del yo: El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos.* Bogotá: Norma, 2003.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras.* Vol. I. Barcelona: Paidós.
- Londoño, C. A. (2016). El giro lingüístico y la praxis en la filosofía de la educación. En Pardo, M. (2016) (Comp.). *Lenguaje, lenguas y cultura.* Tunja: Editorial Uptc.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. En *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 15, 2013, pp. 85-101. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Recuperado de
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto.* Madrid: Frónesis.
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera III: semiótica de las artes y de la cultura.* Madrid: Frónesis.
- Lozano, J. (2008). *La semiosfera y la teoría de la cultura.* Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero8/lozano.htm>
- Lucio, R. (2005). *Del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico.* Recuperado de: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2005/07/31/opinion>
- Lugarini, E. (2010). *Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar.* Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_638/638.html
- Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad.* México: Universidad Iberoamericana.
- Luria, A. (1980). *Conciencia y Lenguaje.* Madrid: Pablo del Río.
- Madaule, P. (1994) *When listening comes alive: A guide to effective learning and communication.* Ontario: Moulin.

- Madaule, P. (2006). *Terapia de escucha: Una solución para mejorar la atención, el lenguaje, el aprendizaje y la comunicación*. 2ª ed. México: Trillas.
- Marco, Á. (2008). *Hermenéutica del silencio*. Barcelona: Ppu.
- Marco, Á. (2009). *El silencio en la enseñanza: las hieles de un sistema educativo delirante*. Barcelona: PPU.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Marques, J. V. (1996) No es natural. En: Marques, J. V. *Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Marulanda, I. (2007). *Estrés laboral: Enemigo silencioso de la salud mental y la satisfacción de vida*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/vladimirvargass/marulanda-i-2007-estres-laboral-enemigo-silencioso-de-la-salud-menta>
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Temuco: Ediciones de la Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette
- Maturana, H. (2007). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Lom. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=9567802297>
- Maturana, H. (2008). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Magisterio-Mesa Redonda.
- Max-Neef, M. (1992). El acto creativo. En *Ampliando espacios para la creatividad. Memorias del Primer Congreso Internacional de Creatividad*. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Psicología, Colciencias. Publicaciones U. Javeriana. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/220732728/El-Acto-Creativo-Manfred-Max-Neef>
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Mead, G. H. (1959). *Mind, Self and society*. Chicago: University of Chicago.

Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.

Mendicoa, G. E. (2003). *Sobre tesis y tesisistas: Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.

Merieu, M. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Merieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* Cali: RUDECOLOMBIA-IDEAF.

Monteagudo, J. (2011). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Morgan, Henry H. y Cogger John W. El manual del entrevistador. En: Grados, Jaime A. y Sánchez, Elda. *La entrevista en las organizaciones*. Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/la_entrevista/4.pdf

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1998). *El Método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN-UNESCO.

Morin, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Motta, J. H. (2007). Estructura sintáctico-semántica relación preposicional: una aproximación al significado básico de las preposiciones de la lengua española. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 10 - 2007, pp. 47-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227484004>

Motta, J.H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>

Motta, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el

aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30). doi:
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>

- Moya, Miguel (2008). *Persuasión y cambio de actitudes*. Recuperado de: <http://www.kimerius.es/app/download/5793824260/Persuasi%C3%B3n+y+cambio+de+actitudes.pdf>.
- Muñoz G., J. F. y otros. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio-Aula Abierta.
- Myers, D. (2005). *Psicología Social*. México. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Nancy, J.-L. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nelsen, J. y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor en el aula*. Santafé de Bogotá: Planeta.
- Nichols, M. P. (1998). *El arte perdido de escuchar*. Barcelona: Urano.
- Nieto, J. (2005). *Hablar y escuchar: dos acciones inscritas en el acontecer filosófico-político*. En: Reflexión política, vol. 7. Num. Universidad Autónoma de Bucaramanga. [en línea]. Recuperado de: Redalyc. org <http://www.redalyc.org/pdf/110/11001303.pdf>
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, Gijón, 1996.
- Ortiz, R. (2007). *Aprender a escuchar: Cómo desarrollar la capacidad de escucha activa*. Editorial Lulu-USA.
- Osorio, F. (2015a). El Científico Social entre la Actitud Natural y la Actitud Fenomenológica. *Cinta de Moebio*. N°5. Abril de 1999. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100514>
- Osorio, F. (2015b). El método fenomenológico: aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia. *Cinta de Moebio*. N°3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100307>
- Paul, R. y Elder, L. (1997). Enseñanza Socrática. *Fundación para el Pensamiento Crítico*.

Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=606&CategoryID=64>

- Penalva, J. (2007). La “forja del hombre” en Plutarco. *Educación XXI*, núm. 10, 2007, pp. 215-238. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/706/70601012.pdf
- Pellerano, R. (2008). Capas, o el modo de atravesar experiencias –Walter Benjamin–. *Límite*. Vol. 3, num. 18, 2008. Universidad de Tarapá, Arica, Chile. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/836/83631801.pdf
- Pérez, Á. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, C. (2012). *La escucha comprensiva: Una propuesta para la programación y la didáctica de la escucha comprensiva*. Madrid: EAE.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Desarrollar competencias desde la escuela México*: J. C. SÁENZ.
- Petitcollin, C. (2012). *Savoir écouter ça s'apprend! Techniques simples et concrètes pour bien communiquer*. Paris: Jouvence.
- Picard, M. (1971). *El mundo del silencio*. Trad. Norberto Silvetti Paz. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Piovano, A. (2016). *Acedia*. Bogotá: San Pablo.
- Platón. (1997). *La República*. José Tomás y García (tr.). 4^a ed. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Platón. (2002). Protágoras. Recuperado de www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/prot.../protagoras_espanhol.pdf
- Plutarco. (1985). Sobre cómo se debe escuchar. En: *Plutarco. Obras morales y de costumbres (Moralia)*, Tomo I. Madrid: Gredos.
- Podadera, P. y Serrano, E. (2008). La actitud y la innovación tecnológica. Recuperado de: http://www.isel.org/cuadernos_L/Articulos/PodaderaP1.htm
- Polaino, A. (2008). *Aprender a escuchar*: Madrid: Planeta.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. 2^a ed. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

- Potestà, A. (2013). *El origen del sentido: Husserl, Heidegger, Derrida*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Prislin, R. and Wood, W. (2005). Social influence in attitudes and attitude change. En: Albarracín, D.; Johnson, B. T. and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Cap. 16.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: IPECAL.
- Quiroga, Y. (2005). *La falta de atención en el aula*. Recuperado de: http://www.diariodecuyo.com.ar/participar/new_blogopin.php?blog_id=14&blogcomen_id=171
- Rábade, Sergio (1998). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Akal.
- Rabanaque, L. R. (2011). Actitud natural y actitud fenomenológica. *Sapientia*, Vo. LXVII, Fasc. 229-230. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitud-natural-actitud-fenomenologica-rabanaque.pdf>
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: Morfología y sintaxis*. Tomo I. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2018). Natural. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=QHiso1I>
- Rice, S. (2011). Toward an Aristotelian conception of good listening. *Educational theory*, volume 61, Number 2, 2011.
- Ricoeur, P. (1985) *Hermenéutica y acción* (trs. Mauricio Prelooker y otros). Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis* 25, 2000, pp. 189-207. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008a). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008b). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes liceanos de sectores populares: un acercamiento hermenéutico al mundo juvenil escolar. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación*. Santiago de Chile: PUC.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa. En: *Revista Enfoques Educativos* 7 (1), Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Ríos, T. (2006). La comprensión del acto de escucha en la educación escolar a partir de la filosofía reflexiva de Paul Ricoeur. En: *Polis*, 15, 2006. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2225946>
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa y social: Articulaciones entre Paul Ricoeur y la Pedagogía Crítica de Paulo Freire*. Manizales: Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Robertson, K. (2005). *Active listening: More than just paying attention*. Reprinted from Australian Family Physician Vol. 34, No. 12, December 2005 4. Recuperado de <https://www.go2itech.org/HTML/CM08/toolkit/links/print/Mentor...>
- Rodríguez, M. (1995). *Sistematizar... o ser sistemáticos. Cartilla para educadores*. Madrid. Centro Piaget.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- Rogers, C. (2005). *El camino del ser*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/103230557/ROGERS-CARL-El-Camino-Del-Ser>
- Rogers, C. and Farson, R. (1957). *Active listening*. Chicago : Industrial Relations Center of The University of Chicago.

- Rokeach, M. (1979). *Naturaleza de las actitudes*. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Vol. 1. Pp. 15-22. Madrid: Aguilar.
- Rolón, A. y otras (1998). *Estrategias de manipulación y persuasión*. San Juan: FFHA. Recuperado de https://books.google.es/books?id=gtPDacEm_ZwC
- Ronald Gibson y el conflicto generacional. (s.f). Taringa, Pensadores Libres. <http://www.taringa.net/comunidades/pensadoreslibres/6790480/Ronald-Gibson-y-el-conflicto-generacional.html>
- Rosenberg, M. (2007). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea.
- Rosenberg, M. (2013). *Resolver los conflictos con la comunicación no violenta*. Madrid: Acanto.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory & practice*. London: SAGE.
- S.A. (2006). *Por qué tiene interés la escucha y la atención*. Recuperado de: http://www.canalteleoperador.net/control/ftp/archivos_ftp/2-Pqint%20escucha.pdf
- Sacks, O. (1990). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- San Martín, J. (1990). La sexta meditación cartesiana. *Revista de Filosofía* (Madrid), 3(4): 247–263. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/versiones/article/viewFile/22521/18623>
- San Martín, J. (2009). *Estructura del método fenomenológico*. Madrid: UNED. Recuperado de www.casadellibro.com/ebook-la-estructura-del-metodo-fenomenologico.../1995095
- Sañudo, L. E. (2006). *Ética de la investigación educativa*. Recuperado de: <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>
- Saramago, J. (1998). *Todos los nombres*. Alfaguara: Madrid.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.
- Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.
- Schimmack, U. and Crites, S. (2005). The structure of affect. En: Albarracín, D., Johnson, B. T.,

- and Zanna, M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Cap. 10.
- Schütz, A. y Luckmann Th. ([1973] 2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Segura, D. (2007). Un nuevo modelo pedagógico comienza a orientar las relaciones escolares y en particular la formación de niños y jóvenes en las escuelas. En: *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía*. No. 27.
- Segura, J. (2010). El escuchar, la habilidad lingüística olvidada. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Escucha-La-Habilidad-Ling%C3%BC%C3%ADstica-Olvidada/756390.html>
- Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Bogotá: Norma. Recuperado de <http://www.observatorioeducativo.pe/wp-content/uploads/2014/03/Escuelas-Que-Aprenden.pdf>
- Slattery, R. (2008). *Pedagogía integral*. Recuperado de: http://www.cristoreyva.com/CARACTER/Pedagogia_Integral.pdf
- Sobrado, L. M. (2002). *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sorrentino, A. (2004). *El camino de la experiencia. Heidegger como intérprete de la "Introducción" de la Fenomenología del espíritu*. Revista Laguna. Recuperado de: [publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/.../03%20\(Antonella%20Sorrentino\).p...](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/.../03%20(Antonella%20Sorrentino).p...)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thomas, J.; Nelson, J. and Silverman, S. (2005). *Research Methods in Physical Activity*. Fifth edition. USA: Human Kinetics, 2005.

- Tomatis, A. (1996). *El fracaso escolar*. Barcelona: Biblaria.
- Tomatis, A. (2010). *El oído y la voz*. Badalona: Paidotribo.
- Torrallba, F. (2001). *El silencio: un reto educativo*. Madrid: PPC.
- Torrallba, F. (2007). *El arte de saber escuchar*. Lleida: Milenio.
- Trelease, J. (2004). *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.
- Triandis, H. C. (1974) *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trombadori, D. (2010). *Conversaciones con Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tusón, A. (2002). *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 133-153. Recuperado de www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20análisis%20de%20la%20conversacion.pdf
- Ubini, L. (2007). *Qué es la pedagogía de la escucha*. Recuperado de: <http://mariasoleadlagos.blogia.com/2007/051401-que-es-la-pedagogia-de-la-escucha.php>
- Vallejo, R. y De Franco, M. (2009). *La triangulación como procedimientos de análisis para investigaciones educativas*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3063110
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Libros.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez R., F. (2000). *Oficio de maestro*. Santafé de Bogotá: Javegraf.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1: 221-238.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514138013>

Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Watzlawick, P. (2003). *¿Es real la realidad?: confusión-desinformación-comunicación*. Barcelona: Herder.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.

Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Young, K. y otros. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Paidós.

Zavala, I. (Coord.) (1996). *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. y León, E. (Coords). (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento. En: *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (del presente potencial)*. México: Ipecal. Recuperado de 148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf

Zubiri, X. (1980). *Inteligencia Sentiente. Primera Parte: Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza Editorial-Sociedad de Estudios y Publicaciones.

Anexos

Nota aclaratoria: El conjunto de anexos de la tesis doctoral se encuentra en forma digital en un DVD, que complementa a este informe.